



**HAL**  
open science

# Eveil à la diversité linguistique : comment améliorer les compétences de compréhension de l'oral des élèves et favoriser l'apprentissage des langues

Sylvie Venara-Garçon

## ► To cite this version:

Sylvie Venara-Garçon. Eveil à la diversité linguistique : comment améliorer les compétences de compréhension de l'oral des élèves et favoriser l'apprentissage des langues. Education. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2021. Français. NNT : 2021BRES0075 . tel-04123955

**HAL Id: tel-04123955**

**<https://theses.hal.science/tel-04123955v1>**

Submitted on 9 Jun 2023

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

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

# THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE  
DE BRETAGNE OCCIDENTALE

ECOLE DOCTORALE N° 603

*Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique*

Spécialité : *Sciences de l'éducation*

Par

**Sylvie VENARA-GARÇON**

## **Éveil à la diversité linguistique**

Comment améliorer les compétences de compréhension de l'oral des  
élèves et favoriser l'apprentissage des langues

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 18 octobre 2021

Unité de recherche : EA 3875 Centre de Recherches sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique

### **Rapporteurs avant soutenance :**

Stéphanie ROUSSEL	MCF (HDR)	Université de Bordeaux
Anke WEGNER	Professeure, Dr	Université de Trier ( Allemagne)

### **Composition du Jury :**

Président du jury : André TRICOT	Professeur des Universités,	Université Paul-Valéry Montpellier 3
Stéphanie ROUSSEL	HDR Maitre de conférences,	Université de Bordeaux
Anke WEGNER	Professeure, Dr.	Université de Trier ( Allemagne)
Gérard SENSEVY	Professeur des Universités émérite,	INSPE de Bretagne (UBO)
Brigitte GRUSON	HDR Maitre de conférences émérite,	INSPE de Bretagne (UBO)
Carole LE HENAFF	Maitre de conférences,	INSPE de Bretagne (UBO)

Dir. de thèse :	Brigitte GRUSON	HDR Maitre de conférences émérite, INSPE de Bretagne (UBO)
Co-dir.de thèse :	Carole LE HENAFF	Maitre de conférences, INSPE de Bretagne (UBO)



# Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement mes directrices de thèse Brigitte Gruson et Carole Le Hénaff sans qui je n'aurais jamais pu mener à bien ce travail. Merci pour vos précieux conseils et vos qualités humaines qui m'ont permis de progresser tout au long de ce travail de recherche.

J'adresse un immense merci à Brigitte pour m'avoir embarquée dans cette aventure et pour son soutien indéfectible. Depuis mon arrivée à l'IUFM de Rennes en 1999, tu m'as accompagnée et guidée, en quelque sorte tu as été ma maîtresse d'apprentissage dans la recherche en didactique des langues et des cultures. Tu m'as encouragée à rejoindre le Séminaire Action du CREAD coordonné aujourd'hui par Carole Le Hénaff, Didier Cariou et Gérard Sensevy, au sein duquel j'ai pu largement profiter de la richesse des échanges autour des questions centrales liées à l'enseignement apprentissage et des notions-modèles de la TACD ainsi que des lectures proposées. Grâce à toi, j'ai travaillé dans plusieurs collectifs et, tu étais déjà là pour l'écriture de mon Master 2 de recherche. Très sincèrement, sans toi cette thèse n'aurait pas vu le jour.

Merci à toi aussi, Carole, pour la confiance que tu m'as accordée, pour tes encouragements et, au-delà, pour tout ce que nous avons partagé.

Pour m'avoir fait l'honneur de participer à l'évaluation de cette thèse, je remercie tout particulièrement Stéphanie Roussel et Anke Wegner, rapporteuses de ma thèse, ainsi que André Tricot et Gérard Sensevy, membres de mon jury.

Ce travail n'aurait pas été possible sans l'engagement de tous les membres du Collectif CLÉ, piloté par Carole, qui ont pensé et mis en œuvre les séquences d'enseignement, aussi j'exprime à tous ma gratitude. J'adresse un merci particulier aux professeures, Laurence, Nadine, Sonia, Valérie et Céline. Un grand merci aussi à Giselle, pour ses conseils avisés et notre coopération dans l'action de formation continue auprès des enseignants.

J'ai pu bénéficier pour l'écriture de cette thèse d'un aménagement de service pour lequel je souhaite remercier la direction de l'INSPÉ de Bretagne et l'Université de Bretagne Occidentale.

J'adresse également un grand merci à toutes mes collègues du CAREL qui m'ont toujours soutenue.

Je souhaite pour terminer remercier ma famille. Didier, pour ta patience, ta compréhension et tes encouragements. Laurent, Sophie, Sasha, Prateek, mes enfants et mes deux petits soleils « mahana » Alissa et Mila qui chaque jour par leur amour éclairent mon chemin.



# Table des matières

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>8</b>
<b>PARTIE 1 : LE CADRE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>12</b>
CHAPITRE 1 : LE CADRE INSTITUTIONNEL .....	13
<i>I.L'apprentissage des langues vivantes étrangères : les ambitions institutionnelles.....</i>	<i>13</i>
1.Le contexte d'une Europe multilingue et multiculturelle .....	15
2.L'organisation de l'enseignement des langues vivantes dans le système scolaire français.....	17
3.La compréhension de l'oral dans les programmes .....	20
<i>II.L'éveil à la diversité linguistique et culturelle à l'école maternelle.....</i>	<i>24</i>
1.L'éveil aux langues – perspective historique .....	24
2.L'éveil aux langues dans les programmes de l'école maternelle.....	27
CHAPITRE 2 : QU'EST-CE QUE COMPRENDRE ? .....	31
<i>I.La notion de compréhension .....</i>	<i>31</i>
1.La compréhension comme lecture d'une intention .....	33
2.Compréhension et interprétation .....	37
3.Compréhension et expérience partagée .....	38
<i>II.Comprendre et jeu de langage-forme de vie .....</i>	<i>39</i>
1.Jeu de langage et culture.....	40
2.Jeu de langage et jargon en TACD .....	41
<i>III.La relativité des conceptions .....</i>	<i>42</i>
1.L'altérité ou et le voir-comme .....	42
2.L'altérité et l'acceptation de l'incompréhension .....	44
<i>IV.Comprendre une langue à l'école.....</i>	<i>46</i>
<i>V.Comprendre à l'oral : premiers éléments de problématique.....</i>	<i>48</i>
CHAPITRE 3 – LES OUTILS THEORIQUES .....	49
<i>I.Comprendre à l'oral les concepts de la psychologie cognitive.....</i>	<i>49</i>
1.Le concept d'attention .....	50
2.Le concept de la charge cognitive .....	55
<i>II.La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) .....</i>	<i>59</i>
1.La dialectique contrat-milieu.....	60
2.La dialectique réticence-expression .....	63
3.Les sémoses .....	64
4.Le jeu d'imitation.....	66
<b>PARTIE 2 : LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>69</b>
CHAPITRE 1 : UNE INGENIERIE DIDACTIQUE COOPERATIVE.....	71

I. <i>L'ingénierie didactique coopérative - caractérisation</i> .....	71
1. Définition et enjeux .....	71
2. Principes de fonctionnement des ingénieries coopératives .....	72
II. <i>Présentation de l'ingénierie Cultures et Langues à l'École (CLÉ)</i> .....	76
1. Genèse de notre collectif .....	76
2. Présentation du collectif CLÉ et de l'organisation du travail .....	77
CHAPITRE 2 : LA METHODOLOGIE ET LES OUTILS D'ANALYSE .....	81
I. <i>La méthodologie d'analyse de la pratique effective</i> .....	81
1. Les terrains de recherche .....	81
2. Le recueil de données .....	82
II. <i>Les outils d'analyse et le traitement des données</i> .....	84
1. L'organisation des données filmiques .....	84
2. La démarche d'analyse et la méthodologie d'écriture .....	90
<b>PARTIE 3 : ANALYSE DES DONNEES EMPIRIQUES</b> .....	<b>93</b>
CHAPITRE 1 : ANALYSE DE LA PHASE EXPLORATOIRE .....	95
I. <i>Présentation de la Séance 1 dite « inaugurale »</i> .....	95
1. Éléments contextuels .....	96
2. Éléments structurels .....	97
3. Les principes d'action déterminés .....	98
4. Structures des séances : des éléments récurrents .....	98
II. <i>Analyse épistémique des recettes</i> .....	99
1. Quelques éléments de contexte .....	100
2. Les savoirs en jeu .....	101
3. Les stratégies potentielles des élèves .....	102
4. Rôle du parent d'élève .....	103
5. Rôle de l'enseignante .....	104
6. Les connaissances en jeu dans chacune des recettes .....	105
III. <i>Analyse de la séance inaugurale (S1)</i> .....	112
1. Scène 1 : présentation de la séance par l'enseignante .....	113
2. Scène 2 : Présentation de la recette par la parente d'élève .....	134
3. Scène 3 ou 4 : retours des élèves .....	194
IV. <i>« exploitation des documents vidéo et audio »</i> .....	200
1. L'exploitation du support vidéo .....	203
2. Exploitation de la bande son du support vidéo .....	218
3. Exploitation des pistes sonores – listes de mots .....	232
V. <i>Synthèse du chapitre 1 et axes de réflexion</i> .....	240
CHAPITRE 2 : ANALYSE DE DEUX SEQUENCES D'APPRENTISSAGE AUTOUR DES COMPTINES ENFANTINES .....	243
I. <i>Etude de la comptine « Koko E Layi Layi »</i> .....	245
1. Analyse épistémique .....	245
2. Elaboration du dispositif d'enseignement .....	250

3. Analyses empiriques.....	251
<i>II. Etude de la comptine « Mahana ».....</i>	<i>340</i>
1. Analyse épistémique .....	340
2. Elaboration du dispositif d'enseignement .....	346
3. Analyses empiriques.....	347
<b>PARTIE 4 : SYNTHÈSE GÉNÉRALE.....</b>	<b>410</b>
<i>I. Les convergences conceptuelles entre la TACD et la psychologie cognitive .....</i>	<i>412</i>
1. La charge cognitive intrinsèque – milieu et contrat .....	412
2. La charge cognitive extrinsèque- l'équilibration didactique.....	413
3. La charge cognitive essentielle - l'analyse épistémique .....	414
<i>II. Les signes que les élèves donnent à voir de leur activité de compréhension orale.....</i>	<i>416</i>
1. L'appui sur des indices paralinguistiques .....	416
2. L'appui sur des indices linguistiques.....	418
<i>III. Le jeu d'imitation vu comme preuve de l'accomplissement de la pratique .....</i>	<i>421</i>
<i>IV. Le travail des compétences de compréhension de l'oral dans deux séquences d'enseignement .....</i>	<i>422</i>
1. « Koko » une entrée lexicale .....	423
2. « Koko » le travail sur les hypothèses.....	425
3. « Koko » l'étude des mots – de nouvelles habitudes d'action .....	427
4. « Koko » les limites du travail sur l'accès à la compréhension du message .....	429
5. « Mahana » une entrée par la gestuelle.....	429
<i>V. Reprise des principales propositions .....</i>	<i>433</i>
<i>VI. Conclusion et perspectives .....</i>	<i>434</i>
1. Les limites liées au temps de l'étude.....	434
2. La prise en compte de la dimension culturelle dans l'apprentissage de la compréhension orale .....	435
3. La formation des enseignants.....	436
BIBLIOGRAPHIE .....	437
TABLE DES ANNEXES.....	447



# Introduction

Nous nous intéressons, depuis l'introduction de la discipline langue vivante à l'école primaire dans la fin des années 1980, à la question de son enseignement et de son apprentissage. Alors, jeune institutrice, angliciste de formation, l'Institution nous a sollicitée pour prendre en charge l'enseignement de l'anglais auprès d'élèves de cours moyen. Très tôt, l'observation des élèves nous a amenée à constater qu'un des obstacles majeurs à l'apprentissage était lié aux difficultés rencontrées par les élèves pour accéder au sens d'un message oral. Nous avons, alors, dans un premier temps, cherché à comprendre par nous-même l'origine de ces difficultés et tenter d'y apporter des solutions au cours de notre pratique professionnelle.

Notre réflexion sur cet objet a pu se nourrir au fil du temps et de nos expériences. Mais elle a pris une nouvelle dimension lorsque nous avons intégré, en tant que maitresse-formatrice, l'IUFM de Bretagne en 1999. Nous avons eu l'opportunité en travaillant aux côtés de Brigitte Gruson, didacticienne des langues de nous acculturer à l'univers de la recherche. En effet, le montage des formations en didactique des langues des futurs enseignants du premier degré a exigé d'entrer dans un mouvement de *savantisation/essentialisation* (Lefevre, 2012) pour dégager les savoirs essentiels à enseigner dans le cadre de cette formation. C'est ainsi que nous sommes entrée dans une approche plus théorique de la didactique des langues et des cultures. Dans le domaine de la compréhension de l'oral, nous nous sommes plus particulièrement appuyée sur les travaux de Gremmo et Hollec (1990) pour trouver des leviers et aider les élèves à surmonter les obstacles qu'ils rencontraient. Ce mouvement a pu se poursuivre en participant aux séances du séminaire action du CREAD qui met à l'étude les questions liées aux situations d'enseignement et d'apprentissage en lien avec les sciences de l'homme et de la société. C'est donc, au sein de ce séminaire, qui se consacre au travail de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2011, Gruson, 2019) que j'ai acquis une certaine compréhension des notions-modèles mises au travail dans notre recherche. En parallèle, nous avons eu la chance de travailler au sein de plusieurs collectifs de recherche coordonnés par Brigitte Gruson qui tous traitaient de questions relatives à l'enseignement-apprentissage des langues vivantes à divers niveaux. Citons, le groupe Visio, qui s'intéressait à la question des interactions orales entre élèves de l'école primaire dans le cadre d'échanges en visioconférence avec des élèves anglais. Plus récemment, nous avons participé aux travaux du groupe PILCO<sup>1</sup> qui avait pour objet d'étude les facteurs de développement des

---

<sup>1</sup> Pratiques Interlangues au Lycée en Compréhension de l'oral en Ille et Vilaine. Ce groupe, comme le groupe Visio a intégré le réseau des Léa adossé à l'Ifé.

compétences d'élèves de seconde en compréhension de l'oral en interlangues. Ce groupe s'est institué lors de l'introduction de l'activité langagière « comprendre à l'oral » en tant qu'épreuve du baccalauréat, à la suite de l'évaluation en 2010 menée auprès d'élèves de troisième au sein du dispositif CERDRE<sup>2</sup>. Les résultats de cette évaluation révélaient alors une baisse sensible des performances des élèves français en compréhension de l'oral. Le collectif PILCO constitué d'IA IPR<sup>3</sup>, de trois chercheuses : deux en didactique des langues et des cultures, B. Gruson et C. Le Hénaff, une en sciences du langage dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'allemand, S. Roussel ; de deux équipes de professeurs de langue et de 4 formateurs de langue à l'ESPE Bretagne, a décidé collectivement de mettre en place une série d'expérimentations sur la compréhension de l'oral. L'objectif commun était de réfléchir et de co-construire aux/des situations d'entraînement propices au développement des compétences des élèves en utilisant différents « leviers » cognitifs et métacognitifs, qui d'après la recherche en psychologie cognitive, influencent la compréhension des élèves en langue seconde. Le travail dans plusieurs langues visait à permettre aux élèves d'établir des passerelles entre les différentes langues qu'ils étudient. Ceci est d'autant plus important que, l'évaluation internationale ESLC<sup>4</sup> dont les résultats ont été publiés en 2012 montrent que la maîtrise de plusieurs langues favorise leur apprentissage.

C'est en appui sur les travaux menés au sein de ce collectif que nous avons produit notre mémoire de Master 2 de recherche. Pour l'écriture de ce mémoire, nous avons toutefois circonscrit notre étude aux classes d'anglicistes. Celle-ci nous a permis de mettre au jour trois éléments qui jouent un rôle essentiel pour le développement des compétences de compréhension de l'oral.

- La nécessité de temps de travail spécifiquement dédiés à l'activité langagière « comprendre à l'oral », ce qui a eu des effets sur les pratiques des enseignants et sur les élèves qui ont pris conscience de l'importance de cette activité langagière.
- Le caractère fondamental du travail lié au développement des stratégies cognitives liées aux processus de compréhension de l'oral.
- L'impact déterminant de la conception des situations.

À l'aulne de ces constats, nous nous sommes particulièrement intéressée à la question du développement et de l'enseignement des stratégies favorisant le développement des compétences de compréhension de l'oral. Ainsi, nous avons considéré la possibilité d'inscrire cet enseignement-

---

<sup>2</sup> cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons

<sup>3</sup>Inspecteur d'Académie- Inspecteur pédagogique Régional

<sup>4</sup>Etude Européenne sur les Compétences en Langues

apprentissage sur un temps long en le débutant dès les premières années de scolarisation des élèves à l'école maternelle.

Un appel à projet émanant de la direction des services académiques encourageant la réflexion autour des pratiques scolaires visant l'éveil à la diversité linguistique et culturelle, nous a donné l'opportunité de constituer un groupe de recherche piloté par Carole Le Hénaff<sup>5</sup> autour de ces questions. Nous présentons en détail ce collectif et son fonctionnement dans la partie méthodologique de notre thèse.

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous nous sommes focalisée sur la question du développement des compétences de compréhension de l'oral des jeunes élèves lors d'activités d'éveil à la diversité linguistique et culturelle.

Dans ce travail de thèse, nous nous centrons sur les deux années de conceptions, de mises en œuvre et d'analyses de situations didactiques élaborées par le collectif.

Les premières questions que nous nous posons pour conduire notre étude sont :

Comment aider les élèves à élaborer le sens d'un message oral?

Comment les aider à percevoir les liens entre ce qui est dit et ce qui est fait ?

Quelles preuves, traces, signes de leur compréhension de jeunes élèves peuvent-ils nous fournir ?

Sur quelles manifestations de leur compréhension un professeur peut-il s'appuyer pour les transformer en des stratégies mobilisables par le futur élève dans le cadre des activités de compréhension de l'oral lors de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?

Notre enquête vise, en premier lieu, à observer pour tenter de les comprendre, les mécanismes de compréhension de l'oral que de jeunes élèves activent dans des situations d'écoute en langue étrangère. En second lieu, elle interroge la pertinence et l'efficacité des situations mises en œuvre en lien avec le développement des compétences de compréhension de l'oral.

Notre travail se structure en quatre grandes parties.

Tout d'abord, dans une première partie, nous contextualisons notre travail en donnant à voir comment il s'inscrit dans le cadre institutionnel qui définit l'enseignement des langues vivantes à l'école et, plus spécifiquement, l'éveil à la diversité linguistique et culturelle à l'école maternelle.

Puis, nous apportons des éléments de cadrage scientifiques en tentant de répondre à la question : qu'est-ce que comprendre ?

---

<sup>5</sup> Maître de conférences en didactique des langues et des cultures à l'INSPE de Bretagne

À ces fins, nous nous appuyons, dans un premier temps, sur les recherches menées dans les champs de la didactique des langues et des cultures, de la philosophie et de la sociologie. Dans un second temps, nous investiguons du côté de la psychologie cognitive afin de mieux saisir les processus en jeu dans l'acte de comprendre.

Enfin, nous présentons les concepts et notions issus de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) que nous convoquons dans notre travail de recherche.

Dans une seconde partie, nous explicitons la méthodologie de type qualitatif que nous avons construite en appui sur l'exploitation de données filmiques. Nous justifions les choix que nous avons opérés, qu'ils relèvent de la collecte de ces données ou de leur traitement. Par ailleurs, cette recherche ayant été menée au sein d'une ingénierie coopérative, nous apportons des éléments méthodologiques relatifs au fonctionnement de l'ingénierie.

La troisième partie, empirique, représente le cœur de notre travail. Elle est constituée de deux chapitres. Le premier est dédié à la présentation et l'analyse de situations didactiques mises en œuvre pendant la phase exploratoire de notre recherche, soit l'année 1 de l'ingénierie. Il s'agit alors de mettre au jour les signes que les élèves donnent à voir de leur activité de compréhension dans des situations de présentation de recettes en langue étrangère. Nous montrons en quoi ces premières analyses ont été déterminantes pour la suite du travail de l'ingénierie. Le deuxième chapitre est constitué par la présentation et l'analyse de nouvelles situations didactiques qui reposent sur l'étude de comptines traditionnelles. Nous présentons la manière dont a été appréhendée la question de la construction du sens à travers l'exploitation d'une première comptine congolaise « Koko Koko E Layi Layi » puis reconsidérée pour l'étude d'une deuxième comptine tahitienne « Mahana ».

La quatrième partie correspond à la synthèse générale de nos travaux. Nous revenons sur les principaux éléments mis en évidence dans nos analyses et tentons d'apporter quelques éléments de réponse à nos questions initiales de recherche. Nous posons aussi les limites de nos travaux et proposons quelques perspectives pour la suite de notre travail.

# **Partie 1**

## **Le cadre de la recherche**

# Chapitre 1 : le cadre institutionnel

## I. L'apprentissage des langues vivantes étrangères : les ambitions institutionnelles

L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire est en débat au sein de la classe politique depuis plus de 30 ans. Il a ainsi connu de nombreux bouleversements depuis 1989 et le lancement de l'Enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères (EILE) sous le ministère de Jospin. Il s'agissait alors de démocratiser cet enseignement en le rendant accessible à tous dès l'école primaire. Nous ne dresserons pas la liste des nombreux dispositifs mis en place depuis cette date qui ont abouti à l'organisation actuelle de cet enseignement présentée dans les programmes de 2016. Les enjeux actuels de l'enseignement des langues vivantes étrangères apparaissent distinctement dans l'avant-propos aux programmes de l'école élémentaire :

« Chaque élève doit être capable de communiquer dans au moins deux langues vivantes à la fin de l'enseignement secondaire. Pour atteindre cet objectif, l'enseignement des langues s'inscrit dans une perspective européenne commune forte. Les élèves sont sensibilisés à une langue étrangère dès le CP et la pratique de l'oral est prioritaire à tous les niveaux de l'école au lycée. » (MEN, 2016)

L'ambition affichée par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) est l'amélioration des compétences des élèves français en langues vivantes. Il en fait même une priorité pour les années à venir. Il est précisé que cet apprentissage concourt à la construction de la citoyenneté, à l'enrichissement de la personnalité et à l'ouverture au monde. De plus, il est présenté comme un vecteur favorisant l'employabilité des jeunes en France et à l'étranger.

Le rapport Taylor-Manes (2018) met en avant les progrès accomplis depuis 2006 et le plan de rénovation des langues vivantes notamment dans les domaines de la motivation, de l'expression orale et du sens accordé à cet enseignement. Il affirme que les principales réformes mises en place depuis 2006 ont conforté la place des langues dans le socle indispensable des apprentissages et favorisé un enseignement de plus en plus précoce. Toutefois, ce rapport pointe aussi l'insuffisance de ces progrès largement démontrée par les résultats obtenus aux évaluations nationales<sup>6</sup> et internationales<sup>7</sup>. Il rappelle que la France occupe le dernier rang des pays européens quant à la

---

<sup>6</sup>Le dispositif CEDRE (cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons) 2004, 2010, 2016

<sup>7</sup>Surveylang 2012

maitrise des langues enseignées à l'école. Il insiste également sur le caractère inacceptable des inégalités qui perdurent entre les différentes catégories d'élèves.

C'est pourquoi ces deux auteurs préconisent un changement de paradigme « pour doter tous nos élèves de solides compétences en langue dont ils ont besoin pour s'insérer socialement et professionnellement dans un monde de plus en plus ouvert et compétitif » (Manes-Bonisseau et Taylor, 2018, p. 3). Ils invitent à oser et faire bouger les lignes de cet enseignement. Parmi l'ensemble de leurs préconisations nous soumettons ci-dessous, celles, qui à nos yeux, entrent précisément en résonance avec notre objet d'étude puisqu'elles concernent l'âge auquel débiter cet apprentissage ainsi que la prise en compte de la réalité de la diversité culturelle et linguistique dans le paysage scolaire. Elles recommandent également de réfléchir à l'impact de l'enseignement des langues étrangères sur la formation générale du futur citoyen. Enfin, elles nous invitent à réfléchir sur la place et le rôle du professeur et à celui des autres acteurs potentiels au service de cet apprentissage.

« - Oser conforter l'enseignement précoce des langues étrangères pour mettre à profit les capacités d'apprentissage du très jeune âge.

- Oser assumer que nos élèves ont changé, que le français n'est pas toujours la langue première, que cette diversité est une grande richesse collective et un atout individuel, non un obstacle à surmonter.

- Oser chercher, expérimenter et s'interroger, notamment sur la contribution de la discipline langues étrangères à la formation de l'élève et du citoyen pour trouver le bon équilibre entre savoirs et savoir-être dans le monde actuel.

- Oser ouvrir les frontières, les portes et les esprits, pour que l'apprentissage des langues devienne l'affaire de tous et que cette responsabilité n'incombe pas au seul professeur de langue, aussi excellent soit-il.

- Oser vivre, en un mot, dans un monde nouveau, dans lequel nous sommes déjà entrés, où les langues étrangères ne sont plus cantonnées là-bas, de l'autre côté des frontières, mais peuvent être entendues et parlées ici, dans nos classes et dans notre quotidien grâce aux multiples outils numériques. » (Manes-Bonisseau et Taylor, 2018, p. 3-4)

Ces propositions entrent en concordance avec les recommandations du Centre National d'Études des Systèmes Scolaires (CNESCO)<sup>8</sup> suite à la conférence portant sur l'enseignement des langues vivantes en France. Elles encouragent, elles aussi, à donner de nouvelles orientations notamment en préconisant de débiter cet enseignement dès la maternelle : « Certaines approches de l'enseignement des langues peuvent favoriser un rapport positif à l'apprentissage des langues

---

<sup>8</sup>"De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?" (mars 2019).

lorsqu'elles sont mises en place en maternelle ou à l'école élémentaire. » (Cnesco, 2019, p. 42) Elles invitent également à instituer des temps de sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle. Ceux-ci permettraient à la fois de renforcer les transferts de compétences en LVE et d'éduquer à une citoyenneté universelle. De plus, ces propositions incitent fortement à instituer au sein des écoles une forme de coopération avec les parents d'élèves. De cette manière, les différentes langues issues des cultures familiales pourraient entrer dans l'espace classe et devenir un objet d'étude. Parmi les suggestions soumises, nous y trouvons par exemple celle-ci : « Faire venir les parents parlant une autre langue que le français dans la classe pour raconter une histoire en langue étrangère » (Cnesco, 2019, p. 43). En effet, les politiques linguistiques doivent aujourd'hui s'adapter aux modifications continues opérées par la mouvance des peuples qui redessinent le paysage linguistique et culturel de nos sociétés.

## 1. Le contexte d'une Europe multilingue et multiculturelle

Depuis 2002, la politique des langues en France a fortement encouragé l'apprentissage de deux langues étrangères en plus du français. Elle fait suite aux travaux entrepris au sein du Conseil de l'Europe en 2000 autour du projet « Politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle » (Conseil de l'Europe, 2000a). Il s'agissait, alors, de faire face aux défis d'une société multiculturelle et à la diversité des langues qui y étaient parlées, ainsi qu'aux urgences liées aux risques de fragmentation de la société européenne devant l'ampleur des phénomènes de racisme et de xénophobie. C'est ce que soulignent les auteurs du compte-rendu des travaux menés par le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) à l'issue de leur premier programme lorsqu'ils mettent en avant le caractère essentiel à accorder à l'éducation culturelle et à l'attention à l'autre :

« Il faut pouvoir faire entendre sa voix et se faire comprendre. Il ne s'agit pas seulement de compétences linguistiques mais de compétences interculturelles : la prise de conscience des coutumes et des valeurs auxquelles l'autre tient, voilà ce qui est nécessaire » (Camilleri et al, 2003, p. 11)

Dans ce contexte, l'enseignement des langues vivantes au sein des politiques linguistiques est considéré comme un moyen de contribuer à des politiques plus larges touchant au fonctionnement des sociétés. L'éducation plurilingue est alors fortement prônée par le Conseil de l'Europe, il s'agit de faire le lien entre les enseignements de langue et l'éducation à la citoyenneté démocratique :



« Si, dans une démocratie, la participation active des citoyens aux décisions politiques et à la vie sociale est nécessaire, cela suppose que celle-ci ne soit pas rendue impossible par l'absence de compétences linguistiques appropriées » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 35)

Ainsi, le Cadre Européen de Compétences pour les langues (CECRL), auquel s'adosent les programmes français, intègre la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle. Il en donne cette définition : « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social, qui possède à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129)

En dépit d'une volonté politique favorable au plurilinguisme, le rapport Manes - Taylor souligne la frilosité de la France à s'approprier des richesses linguistiques et culturelles qui existent déjà au sein de chaque classe pour les mettre en valeur. Les auteurs rappellent pourtant que de nombreuses études tendent à démontrer les bénéfices du multilinguisme sur le développement de capacités cognitives, telles que l'acquisition du langage, le repérage des sons ou encore la mémorisation (Manes-Bonisseau et Taylor, 2018). Dans cette perspective, l'hégémonie de la langue anglaise peut faire l'objet d'une controverse accentuée par le fait que les langues autres que l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol sont étudiées par moins de 2% des apprenants européens. La réalité de l'enseignement des langues vivantes s'écarte donc des principes fondateurs de l'éducation plurilingue et pluriculturelle préconisés par le Conseil de l'Europe pour lequel « l'éducation plurilingue et interculturelle concerne les langues et les cultures qui sont présentes dans l'école mais qui ne sont ni reconnues, ni enseignées, les langues reconnues par l'école mais non enseignées et les langues enseignées ». (Conseil de l'Europe, 2006)

En ce sens, Candelier (2003) dénonce la limitation à deux ou trois le nombre de langues enseignées, langues qui obtiennent de ce fait le statut de dominantes. Selon cet auteur, cette limitation peut renforcer la dépréciation des langues qui ne sont pas enseignées.

« Spontanément, chacun est enclin à penser que si ces langues sont absentes des cursus, c'est qu'elles-mêmes et la culture qu'elles portent ne justifient pas qu'on les y intègre. » (Candelier, 2003, p. 24)

L'éveil à la diversité linguistique et culturelle introduit depuis 2015 à l'école maternelle (MEN, 2015) pourrait être considéré comme une opportunité pour les élèves de découvrir une variété de langues et ainsi de limiter les effets dénoncés par Candelier.

## 2. L'organisation de l'enseignement des langues vivantes dans le système scolaire français.

Depuis 2013, l'enseignement d'une langue vivante étrangère est obligatoire dès la classe de cours préparatoire à raison de 54 heures par année scolaire. Cet enseignement se poursuit en classe de sixième et une seconde langue est introduite en classe de cinquième. En langues vivantes étrangères, les programmes ainsi que les compétences travaillées découlent du Socle Commun de Compétences de Connaissances et de Culture (SCCC) qui fait lui-même référence au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Elles entrent ainsi dans le Domaine 1 du socle, composante 2 « comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère ». Elles sont incluses dans le domaine « Les méthodes et outils pour apprendre » puisque dans certaines situations les élèves doivent trouver des solutions pour résoudre des problèmes de compréhension. Enfin, elles participent à la construction des compétences et des connaissances liées aux domaines 3 « La formation de la personne et du citoyen » et 5 « Les représentations du monde et de l'activité humaine ».

L'instruction obligatoire qui, depuis la rentrée 2019<sup>9</sup> débute à l'âge de trois ans, donne également lieu à un éveil aux langues étrangères dès la maternelle. Pour les deux cycles de l'école élémentaire, des entrées culturelles définissent les domaines dans lesquels situer cet enseignement. Pour le cycle 2 (du CP au CE2) ce sont l'enfant, la classe et l'univers enfantin. Au cycle 3 (du CM1 à la sixième) les thématiques à aborder recouvrent les champs suivants : la personne ; des repères géographiques, historiques et culturels des villes, pays et régions dont on étudie la langue ; l'imaginaire.

Dans cette partie, nous présentons à la fois les enjeux de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes à l'école tels qu'ils sont déclinés dans les textes officiels et les nouvelles orientations telles qu'elles sont définies dans le guide pour l'enseignement des langues vivantes (MEN, 2019) édité suite à la conférence du CNECSCO et à la parution du rapport Manes-Taylor.

Cet enseignement-apprentissage pour l'école élémentaire et le collège s'appuie sur les programmes nationaux (MEN, 2015). Les attendus de fin de cycle 3 qui incluent la classe de sixième y sont précisés : « Les attendus sont le niveau A1<sup>10</sup> pour tous les élèves dans les cinq activités langagières et le niveau A2 dans au moins deux activités selon le profil de l'élève » (MEN, 2015, p. 131).

---

<sup>9</sup>Article 11 de la loi pour une école de la confiance- Journal Officiel du 28 juillet 2019

<sup>10</sup>Descripteur de compétences issu du CECRL

Les cinq activités langagières à travailler sont décrites dans le CECRL. Il s'agit de la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale en continu et en interaction et l'expression écrite. Pour chacune de ces activités, des niveaux de compétences sont déclinés depuis le niveau A1 au niveau C2. En 2018, un nouveau volume du CECRL introduit un niveau complémentaire, le niveau pré-A1. Nous présentons ci-dessous les descripteurs des niveaux pré-A1, A1 et A2 qui orientent les programmes de l'école primaire et constituent des indicateurs des attendus de fin de cycle.

	Niveau	Descripteur
Utilisateur Elémentaire	Pré-A1	Le niveau Pré-A1, constitue un jalon à mi-chemin vers le niveau A1, niveau de compétence où l'apprenant n'a pas encore acquis une capacité de s'exprimer de manière autonome, mais s'appuie sur un répertoire de mots et d'expressions toutes faites.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.
	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

Tableau 1 : niveaux communs de compétences

L'approche actionnelle, prônée par le CECRL est aujourd'hui privilégiée dans l'enseignement des langues.

« On considère que dire ou parler, c'est produire un effet sur son environnement, c'est agir, faire ou faire faire. L'élève est en action, dans une situation d'apprentissage qui est aussi une situation de communication avec autrui, autour d'un projet ou d'une tâche, même simple, à réaliser. » (MEN, 2019, p. 5)

La dimension sociale de l'apprentissage est mise en exergue, toute situation de communication doit être vécue en contexte et motivée par une intention (informer, convaincre, distraire...). Enfin, il est souligné que tous les canaux qui permettent la communication doivent être travaillés (vocal, verbal, gestuel). En ce sens elle est définie comme multimodale. Les programmes insistent aussi sur les conditions dans lesquelles s'effectue cet enseignement. Ils recommandent une exposition et une pratique régulières pour permettre de fixer les apprentissages. Ils suggèrent également une rencontre avec la/les langue(s) lors de séances dans d'autres disciplines.

« Ainsi, plutôt qu'un long temps d'exposition une fois par semaine il est préférable de privilégier des activités fréquentes et plus courtes. Au cycle 2, on préférera des séances de 15 à 20 minutes chaque jour et au cycle 3, des séances pouvant aller jusqu'à 30 minutes. Plusieurs autres situations de classe peuvent également être exploitées pour renforcer l'exposition aux langues étrangères : certains rituels, les séances d'EPS, les séances d'éducation musicale, d'arts plastiques ou même de géographie, ou encore lors d'un projet pluridisciplinaire mené avec une autre classe par exemple. » (MEN, 2019, p. 9)

La multiplicité des approches est vivement encouragée pour faciliter l'appropriation du langage et la construction du sens. À ces fins, le Ministère de l'Éducation Nationale a mis à disposition des équipes enseignantes de nombreuses ressources<sup>11</sup> dans lesquelles se lisent la nécessité d'une progression en « spirale » qui permet de s'appuyer sur les acquis pour les enrichir, en veillant à éviter le piétinement. La reconnaissance et la valorisation des acquis des élèves constituent une base fondamentale sur laquelle se développent l'intérêt et la motivation pour l'apprentissage des langues.

Le guide pour l'enseignement des langues vivantes décrit plus précisément les apprentissages liés à trois grands domaines, la grammaire, la phonologie et le lexique. L'acquisition des connaissances dans ces trois champs se fait en partie lors du travail de l'activité langagière de compréhension orale, aussi il nous semble essentiel d'apporter l'éclairage institutionnel sur le travail qu'il est préconisé d'y mener.

En ce qui concerne l'apprentissage grammatical, les auteurs du guide s'appuient sur plusieurs recherches qui montrent que l'enseignement de la grammaire permet d'acquérir plus rapidement certaines structures. En effet, puisque celui-ci ne peut se faire par incidence en raison du faible temps d'exposition à la langue, il doit être organisé selon certaines conditions par le professeur pour faciliter l'acquisition (en réception et en production) d'un fait de langue.

D'une part, le fait de langue doit être anticipé et préparé par le professeur pour être présenté de façon pertinente et explicite. D'autre part, de nombreuses occasions de mise en contact et de production de ce fait de langue doivent être données aux élèves : en réception, en production imitée et en production libre dans l'interaction, pour permettre un transfert dans des contextes différents. Quant à l'enseignement de la phonologie, celui-ci doit tirer profit des grandes capacités auditives des jeunes enfants pour les entraîner à percevoir puis à reproduire par imitation les intonations, les sons, le rythme d'une langue nouvelle. Ainsi, il est recommandé de travailler prioritairement les compétences liées à l'écoute et à la discrimination auditive « les années de cycles 2 et 3 sont donc particulièrement favorables à la mise en place du système phonologique des langues étrangères dans le répertoire langagier de l'élève. » (MEN, 2019, p. 11)

---

<sup>11</sup><https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4>

L'enseignement lexical est lui présenté à la lumière des travaux menés par Hilton<sup>12</sup> (2019) lors de son intervention à la conférence du CNETCO. Le répertoire lexical correspondant au niveau A1 est estimé à 1000 mots. Au regard du faible temps d'exposition à la langue, Hilton préconise « à la fois de construire un **programme lexical structuré** et de mettre en place une **approche explicite**, suivie d'un « **rodage** » implicite » (MEN, 2019, p. 12). L'approche explicite qui consiste à associer un mot à une image ou une action, est décrite comme étant particulièrement efficace en contexte scolaire. L'approche implicite, qui repose sur la rencontre de ce même lexique dans des contextes divers, permet de le fixer sur le long terme. L'insistance sur cet apprentissage en contexte traduit la volonté de le reconsidérer. Voici à partir d'un exemple comment Hilton définit et illustre l'apprentissage du lexique lors de sa présentation au CNETCO (2019).

« L'apprentissage du lexique n'a d'intérêt que s'il est utilisé en contexte. Prenons l'exemple des couleurs : elles permettent d'identifier, de repérer, de discriminer un objet par rapport à un autre. L'apprentissage des couleurs n'a donc de sens que dans la mesure où celles-ci permettent de mener des actions d'identification, de repérage, de discrimination. Les élèves qui doivent décrire des objets pourront insérer progressivement les adjectifs de couleurs dans la phrase : d'abord comme attribut *my shoes are blue* puis comme épithète *I like blue shoes*. » (Hilton, 2019)

Enfin, il est spécifié que la connaissance lexicale peut être passive pour la compréhension orale ou écrite mais active pour l'expression. Il est donc nécessaire de faire la distinction dans les objectifs d'apprentissage entre le vocabulaire actif que l'élève peut mobiliser et le vocabulaire passif, celui qu'il reconnaît.

### 3. La compréhension de l'oral dans les programmes

Dans cette sous-partie, après quelques éléments introductifs, nous présentons le travail de l'activité langagière « compréhension de l'oral » tel qu'il est décliné dans les programmes de l'école primaire.

L'oral y occupe une place prépondérante et il est recommandé de n'introduire l'écrit qu'après un long travail sur les formes orales de la langue étudiée. Selon les programmes une apparition trop précoce de l'écrit peut avoir des effets néfastes sur la capacité des élèves à comprendre à l'oral certains énoncés. Ces difficultés émanent des spécificités phonologiques de chaque langue et des différences qui existent dans le lien graphie-phonie. Cette recommandation serait à prendre en compte plus particulièrement dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, langue qui offre le rapport le plus élevé entre le nombre de phonèmes et le nombre de graphèmes (il y a 1120 façons

---

<sup>12</sup><https://www.dailymotion.com/video/x75973r>

d'écrire 60 phonèmes). Ainsi en moyenne chaque phonème pourrait s'écrire de 18 façons différentes. Il est préconisé, pour aborder l'aspect oral de la langue étrangère, de s'inspirer des démarches mises en œuvre à l'école maternelle « telles que le travail de compréhension qui est proposé pour la lecture d'albums, l'apprentissage de chants ou de comptines ou encore le travail en ateliers dans lesquels les élèves peuvent échanger en langue étrangère. » (MEN, 2019, p.13)

Pour rappel, les trois activités langagières orales à travailler au cycle 2 de l'école sont la compréhension orale, l'expression orale en continu et en interaction. Les attentes institutionnelles dans chacune de ces activités prennent appui sur les descripteurs du CECRL. Nous présentons spécifiquement celles liées à l'activité de compréhension orale.

<b>COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL. CECRL, VOLUME COMPLÉMENTAIRE, P.58</b>	
Niveau Pré-A1	Peut comprendre des questions et des affirmations courtes et très simples, à condition qu'elles soient prononcées clairement et lentement, illustrées par des gestes ou des images facilitant la compréhension et qu'elles soient éventuellement répétées. Peut reconnaître des mots familiers, à condition qu'ils soient prononcés clairement et lentement dans un contexte clairement défini, quotidien et familier. Peut reconnaître des nombres, des prix, des dates et les jours de la semaine à condition qu'ils soient prononcés clairement et lentement dans un contexte clairement défini, quotidien et familier.
Niveau A1	Peut comprendre une intervention si elle est lente, soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens. Peut reconnaître une information concrète à propos d'un sujet familier et quotidien, à condition que le débit soit lent et que l'information soit claire (par exemple sur un lieu ou un horaire).
Niveau A 2	Peut comprendre des expressions et des mots relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi), à condition que la diction soit claire, bien articulée et lente.

Tableau 2 : descripteurs de l'activité langagière "comprendre à l'oral"

Selon le CECRL, comprendre un interlocuteur repose sur la compréhension d'une personne avec laquelle on parle en direct dans une interaction, avec la possibilité d'en négocier le sens. Les notion-clés qui définissent le niveau de compréhension de l'auditeur font référence au type même de l'information et à son degré de complexité mais aussi à la manière dont celle-ci est transmise. Au niveau Pré-A1, il est attendu des élèves qu'ils puissent comprendre des messages courts et simples (questions ou affirmations) à condition que ceux-ci soient énoncés clairement et lentement. De plus leur compréhension doit être soutenue par des aides paralinguistiques comme des gestes ou des images. Les attentes se complexifient progressivement au niveau A1. Puis, au niveau A2, les domaines sur lesquels portent les informations s'élargissent, tout en demeurant liés à des priorités immédiates. Pour ces deux derniers niveaux, l'élocution doit être claire et le débit plutôt lent. Or, en classe la personne avec laquelle on parle en direct est le plus souvent le professeur ou encore un pair. Ainsi, le nombre d'interlocuteurs se trouve très limité. La possibilité, comme le suggèrent les diverses recommandations, de faire intervenir des tiers dans l'enseignement apprentissage des langues vivantes offrirait de réelles opportunités de confronter les élèves à différents interlocuteurs. Ces interlocuteurs peuvent être des membres des familles des

élèves mais aussi des acteurs déjà présents au sein de la communauté éducative, des Agents Territoriaux Spécialisés pour l'Ecole Maternelle (ATSEM), des animateurs, des membres d'associations partenaires de l'Education Nationale.

Les documents intitulés « déclinaisons linguistiques »<sup>13</sup> des programmes des cycle 2 et cycle 3 reprennent les descripteurs du CECRL de la compréhension orale et y apportent quelques précisions concernant la nature des compétences et connaissances à développer, mais aussi sur les éléments culturels et linguistiques à faire acquérir. Nous en produisons une description synthétique dans le tableau ci-dessous dans lequel nous ne pouvons inclure les connaissances linguistiques tant elles sont nombreuses.

CYCLE 2		CYCLE 3	
Attendus de fin de cycle : <b>Niveau A1 (niveau introductif ou de découverte) :</b> L'élève est capable de comprendre des mots familiers et des expressions très courantes sur lui-même, sa famille et son environnement immédiat (notamment scolaire).		Attendus de fin de cycle : <b>Niveau A1 (niveau introductif ou de découverte) :</b> L'élève est capable de comprendre des mots familiers et des expressions très courantes sur lui-même, sa famille et son environnement immédiat (notamment scolaire). <b>Niveau A2 (niveau intermédiaire) :</b> L'élève est capable de comprendre une intervention brève si elle est claire et simple.	
Compétences	Approches culturelles	Compétences	Approches culturelles
Comprendre les consignes de classe	Environnement scolaire, le matériel scolaire. Les activités scolaires.	Comprendre l'ensemble des consignes utilisées en classe.	La vie de classe, activités, matériel
Suivre des instructions courtes et simples.	Jeux de société. Parties du corps. Le bricolage à l'occasion des fêtes (carnaval...).	Suivre les instructions données	Les jeux de société ; Etude de plans, étude de villes.
Comprendre des mots familiers et expressions très courantes concernant des formules d'encouragement, de félicitations, de politesse, d'indications chiffrées, son environnement proche.	Les activités scolaires. L'organisation de la journée. Le sport, les loisirs. Les usages du téléphone. L'école dans les pays de langue anglaise.	Comprendre des mots familiers et des expressions courantes	Vie de classe : encouragements et félicitations. Réprimande. Repères géographiques : Grandes villes du Royaume Uni et du monde anglophone. La personne et la vie quotidienne. Les modes de vie. Famille, loisirs, activités, etc. Description physique. Les vêtements.
Suivre le fil d'une histoire très courte.	Comptines, chansons. Les contes et légendes. Les monstres, fées et autres références	Suivre le fil d'une histoire simple (conte, légende)	Comptines. Chansons. Héros de contes et légendes.

<sup>13</sup><https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4>

	culturelles de la littérature enfantine.		
		Identifier le sujet d'un message oral de courte durée	Repères culturels
		Comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée.	Repères culturels

Tableau 3 : compétences de compréhension de l'oral cycles 2 et 3 - compétences et approches culturelles

La lecture de ce tableau donne à voir la volonté d'inscrire les apprentissages dans une progression spiralaire. Toutes les compétences et connaissances travaillées en cycle 2 sont reprises et renforcées en cycle 3. Par ailleurs, il montre l'ancrage fort de la langue dans la culture : « Enseigner une langue vivante présuppose pour être efficace de combiner les deux dimensions que sont la langue et la culture qui sont si intimement liées que les considérer séparément contribue à nier ce qu'est véritablement une langue » (MEN, 2020). Avant la parution du guide pour les langues vivantes, les documents officiels se limitaient à une liste de compétences et connaissances à faire acquérir, sans proposer d'informations sur les moyens d'y parvenir. Ce guide apporte davantage de précisions puisqu'en ce qui concerne l'activité de compréhension orale il délivre des connaissances précises relatives aux processus qui entrent en jeu lors de toute tentative de compréhension d'un message oral. Pour cela, les auteurs se réfèrent largement à la présentation de Roussel lors de la conférence du CNESCO<sup>14</sup>. Les enseignants y trouvent des pistes pour les aider à concevoir et mettre en œuvre des situations de compréhension de l'oral, comme le montre cet extrait :

« Outre la phase d'anticipation, qui permet de présenter le thème et d'introduire le lexique, la seconde phase, qui vise la compréhension par les élèves, doit être accompagnée tout au long de l'écoute. Il s'agit, à partir des indices explicites prélevés dans le message, d'amener les élèves à créer des liens pour construire le sens. Afin de préserver le plaisir de l'écoute d'un album ou d'un chant, le professeur soumet le document d'abord en entier avant d'engager la phase d'entraînement. Celle-ci doit alors être soutenue par des aides visuelles, telles des images, des marottes, des personnages en pâte à modeler ou tout simplement, grâce à la voix et l'art du récit. Ces supports d'aide à la compréhension permettent à l'élève de discriminer ou de repérer les éléments du texte oral. Ce n'est qu'une fois que les différents indices ont été prélevés que l'élève pourra commencer à créer des liens et accéder à la compréhension. » (MEN, 2019, p. 15).

Les auteurs de cet ouvrage mettent aussi en avant l'importance des activités d'entraînement pour aider les élèves à s'orienter dans le flux sonore. Ainsi, ils recommandent une mise en place progressive d'activités de décodage ou d'identification des mots dans la chaîne parlée. Il s'agit de

<sup>14</sup>Présentation Stéphanie Roussel, conférence de consensus, CNESCO, 2019



sensibiliser les élèves à certains phénomènes, tels la « déformation »<sup>15</sup> ou « l'effacement<sup>16</sup> » qui rendent plus difficile le repérage des mots mais aussi à celui de « collocation » qui au contraire le facilite.

Enfin, un autre élément mis en lumière est la nécessité de la part du professeur de procéder à l'écoute du document sonore afin d'identifier les leviers et les obstacles à la compréhension.

« En effet, la simple lecture d'une transcription n'est pas suffisante pour repérer les effets liés à l'intonation ou les points qui pourraient s'avérer problématiques pour les élèves » (MEN, 2019, p. 15). Il est aussi recommandé de porter une grande attention au rôle de l'image dans l'élaboration du sens d'un message.

Nous reviendrons, dans le chapitre suivant dédié à notre cadre théorique, sur les processus cognitifs et métacognitifs qui entrent en jeu lors de toute activité de compréhension de l'oral en les précisant.

## **II. L'éveil à la diversité linguistique et culturelle à l'école maternelle**

Nous allons dans cette section présenter l'enseignement de l'éveil à la diversité et linguistique à l'école maternelle, tel qu'il est préconisé dans les documents officiels. Nous nous attachons en premier lieu à l'inscrire dans une perspective historique, puis nous précisons comment cet éveil est défini dans les programmes de l'école depuis son introduction en 2015 ainsi que les questions qu'il soulève.

### **1. L'éveil aux langues – perspective historique**

En 2015, les nouveaux programmes de l'école maternelle<sup>17</sup> consacrent un paragraphe à l'éveil à la diversité linguistique et culturelle. L'ambition est de construire « une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble » (MEN, 2015). Les enjeux de cet enseignement rappellent fortement ceux des démarches de type « éveil aux langues » apparues d'abord en Grande-Bretagne dans les années 1980 (Hawkins, 1984). Il s'agissait alors de combattre les difficultés d'intégration des élèves issus de la migration ainsi que celles des élèves anglophones à la fois dans

---

<sup>15</sup>En français, par exemple, certains locuteurs vont avoir tendance à /jɛpa/ pour « je ne sais pas », mais, malgré cette altération par rapport à la forme écrite, ils sont compris.

<sup>16</sup>Lorsqu'un mot se termine par une consonne et que l'initiale du mot suivant est la même, alors la consonne n'est prononcée qu'une seule fois.

<sup>17</sup>Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015

l'apprentissage des langues étrangères et dans celui de l'anglais par défaut de capacités métalangagières. Hawkins (1984) dénonçait alors le « chauvinisme linguistique » et s'élevait contre l'intolérance culturelle et linguistique d'une partie de la société britannique. Il va dès lors s'imposer comme le précurseur d'une nouvelle approche d'étude du langage qu'il dénomme « language awareness » (1992). Cette approche vise à travailler les capacités d'observation, d'analyse, de comparaison à partir de documents oraux et écrits dans diverses langues. Les activités conçues reposent sur des problèmes à résoudre que Hawkins a classées en six domaines. De Pietro et Matthey (2001) les décrivent ainsi : « la communication (découvrir ce qui fait la spécificité du langage humain) – la diversité et l'évolution des langues – leur fonctionnement (règles, fonctions) - leurs usages (variétés sociales, géographiques, ...) – le langage parlé et le langage écrit (ainsi que les différents systèmes d'écriture) - l'apprentissage des langues » (De Pietro et Matthey, 2001, p. 33). Les recherches menées par Hawkins (1987, 1992) ont mis en lumière que la conscience du langage s'affine grâce au travail sur les langues multiples. De l'autre côté de la Manche, l'école française selon Feunteun (2015) « s'est, elle aussi installée depuis des siècles, dans un chauvinisme linguistique dans le but de promouvoir la langue nationale, ciment d'une culture laïque commune » (Feunteun, 2015, p. 151). Les travaux de Hawkins ont été repris par Dabène (1992) en France sous le nom « d'éveil aux langues » puis par Perregaux (1995) et De Pietro (1999) sous celui « d'éducation au langage et ouverture aux langues à l'école » (EOLE) en Suisse romande. Ils portent sur la reconnaissance des langues d'origine au travers d'activités d'éveil aux langues. Dabène (1994) et Moore (2006) ont toutes les deux montré « combien la conscience des expériences linguistiques et surtout leur reconnaissance et leur légitimation jouent un rôle important dans le rapport aux langues et à la capacité de s'engager dans de nouvelles appropriations. » (Castellotti, 2017, p. 99). La réflexion métalinguistique est placée au cœur des apprentissages, selon Dabène (1991), car elle est dotée de sa propre valeur formatrice. D'après cette auteure (1996) citée par Feunteun (2015)

« Ces savoirs métalinguistiques d'appui sont constitués de façon translinguistique, ce qui permet à l'apprenant tout à la fois de progresser dans la transparence d'un idiome étranger et dans ce même mouvement d'élargir sa vision à d'autres langues. » (Feunteun, 2015, p. 105).

Ces différents travaux ont servi le lancement de programmes de recherche européens portant sur « l'éveil aux langues » comme ceux coordonnés par Candelier : Evlang (Socrates Lingua 1997-2001) ou *Janua Lingarum*- La porte des langues (2000-2004). De l'éveil aux langues, Candelier

donne la définition suivante<sup>18</sup> :

« Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global - le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. » (Candelier, 1997).

Aujourd'hui les promoteurs des programmes d'éveil aux langues ont préféré choisir un terme anglais pour définir leur approche « Awakening to Languages » (Conseil de l'Europe, 2003).

Dès 2012, Candelier dénonce « une discordance entre ce qui apparaît comme le cœur d'un projet éducatif exprimé par le CECR - à savoir la perspective plurilingue au centre de laquelle se situe une prise de position concernant la nature même de la compétence dite *plurilingue et pluriculturelle* - et les usages effectifs du Cadre. » (Candelier, 2012)<sup>19</sup>.

Il a notamment proposé un nouveau référentiel de compétences pour les approches plurielles. Celui-ci s'intitule Cadre de Référence pour les Approches Plurielles de langues (CARAP)<sup>20</sup>. Ce document est conçu comme une tentative de mise en cohérence de différents courants didactiques qui ne visent pas directement à l'enseignement proprement dit de langues particulières. Ces courants sont celui de *l'éveil aux langues*, de *l'intercompréhension*<sup>21</sup> et de la *didactique intégrée des langues*<sup>22</sup>. Selon les auteurs du CARAP, ces approches favorisent l'articulation entre les langues, de plus grâce à la diversité des langues proposées et apprises, elles dotent

« Les apprenants des compétences linguistiques et culturelles diversifiées (et de la faculté à les étendre) dont chacun a besoin pour vivre, travailler, participer à la vie culturelle et démocratique dans un monde où la rencontre avec la diversité des langues et des cultures fait de plus en plus partie du quotidien, pour un nombre de plus en plus élevé d'individus ». (Candelier et al., 2012, p. 8)

Enfin, en l'absence d'articulation entre les langues le risque est fort que les expériences langagières des apprenants soient ignorées et certaines langues ainsi dévalorisées. En ce sens, l'éveil à la

---

<sup>18</sup>Définition élaborée pour le projet Evlang (1997)

<sup>19</sup>présentation effectuée à Kyoto en mars 2012 lors du Colloque international *Les objectifs de l'enseignement des langues étrangères à l'université : réfléchir du point de vue du CECR*.

<sup>20</sup> <https://carap.ecml.at/accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

<sup>21</sup> vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre *limité* de langues, celles dont on recherche l'apprentissage. Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour).(Candelier et al., 2012, p. 5)

<sup>22</sup> propose un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille, qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage.(Candelier et al., 2012, p. 5)

diversité linguistique et culturelle à l'école maternelle s'inscrit dans la continuité de ces différents courants, notamment celui de *l'éveil aux langues*, avec lesquels il partage un certain nombre de finalités qui visent le développement de compétences linguistiques et culturelles des élèves mais aussi d'attitudes et de compétences. Candelier définit les enjeux de cette orientation en ces termes :

« L'éveil aux langues prône une démarche qui : – développe des attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; – renforce l'intérêt pour les langues en développant des aptitudes susceptibles de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère ; – assure le développement de savoirs relatifs aux langues en installant des références aidant à la compréhension d'une société démocratique, tolérante, pluraliste et ouverte aux autres cultures. » (Candelier, 2003)

## 2. L'éveil aux langues dans les programmes de l'école maternelle

Les derniers programmes de l'école maternelle (MEN, 2015) organisent les enseignements en cinq grands domaines d'apprentissage :

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
2. Agir, comprendre, s'exprimer à travers l'activité physique
3. Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités physiques
4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
5. Explorer le monde

L'éveil à la diversité linguistique et culturelle, qui s'inscrit essentiellement dans les domaines 1 et 5, est présenté de la manière suivante :

« À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur. » (MEN, 2015, p. 10)

L'orientation porte sur une ouverture aux langues et aux cultures et une prise de conscience de la pluralité de ces dernières. Il est spécifié que cet éveil doit permettre aux élèves de s'essayer aux langues par le biais de la répétition. Les objectifs sont très larges et s'il est préconisé de mener cet enseignement avec rigueur, les textes ne disent rien sur comment y parvenir. Ainsi, les enseignants ont une grande latitude pour mettre en œuvre des situations d'enseignement, mais ils peuvent aussi

se sentir démunis face à la tâche à accomplir. Cependant, suite à la parution du rapport « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde » (Manes-Bonisseau et Taylor, 2018), les finalités et les moyens de mener cet enseignement sont précisés. Cette note de service met en avant l'importance d'un apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère. Il s'agit, d'une part, de mettre à profit « la richesse perceptive des très jeunes enfants » pour les « sensibiliser dès l'école maternelle, aux sonorités des différentes langues » ; d'autre part, d'ouvrir les élèves à la pluralité linguistique et culturelle qui « fondent les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse, indispensable à la vie en société et à l'épanouissement de chacun » (MEN, 2019, p. 2). Ainsi, une approche sensible au travers d'activités ludiques et réflexives sur les langues est préconisée dans la mesure où elle contribue à l'atteinte des objectifs prioritaires de l'école maternelle, le développement du langage oral et la maîtrise du français. Cette note assoit également les principes d'organisation de cet enseignement d'éveil à la diversité linguistique et culturelle à l'école maternelle. Il constitue la première étape du parcours linguistique des élèves et s'inscrit dans « un continuum d'apprentissages qui se poursuivra en cycle 2 » (MEN, 2019, p. 1).

L'éveil à la diversité linguistique et culturelle recouvre deux volets, l'éveil à la pluralité des langues et la découverte d'une langue singulière. La démarche présentée consiste à exposer les élèves aux langues sur des temps courts mais répétés dans une diversité de situations, des moments « où l'on joue, écoute, bouge, répète, parle, chante ». Les activités menées servent le développement de compétences orales « que ce soit au plan de l'articulation (prononciation des sons) ou de la prosodie (intonation, rythme, accentuation) ». Elles visent aussi à développer les capacités d'écoute et d'attention des jeunes élèves. Pour atteindre ces objectifs, un plan de formation et d'accompagnement des équipes pédagogiques est mis en place, il cible quatre axes majeurs qui sont :

1. le développement d'attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique (curiosité, accueil de la diversité) ;
2. la découverte d'éléments linguistiques (lexique et structure) et culturels adaptés aux élèves ;
3. l'ouverture aux sonorités des langues et la mise en œuvre de pratiques soutenant l'apprentissage d'une LVE par la mobilisation de stratégies (écoute, perception des sons et des intonations, reproduction de sonorités en apprenant à contrôler ses organes phonatoires, remobilisation et réutilisation d'éléments déjà connus) ;
4. l'émergence d'une conscience des langues (observer les langues, percevoir leurs régularités, leurs ressemblances et leurs différences).

L'étude des langues étrangères peut ainsi être propice à une prise de distance avec la langue de scolarisation, le français. Elle peut favoriser l'émergence d'une conscience que toute langue peut être « un objet d'observation et de manipulation ». Cette note insiste fortement sur la nécessité pour chaque équipe pédagogique de considérer ces 4 axes « afin de construire un projet linguistique inter-cycle progressif et cohérent. »

À l'école maternelle, cet enseignement doit prendre place au sein d'une démarche « respectueuse du développement du jeune élève ». C'est pourquoi il est recommandé de s'appuyer sur le fonctionnement habituel de la classe pour la mise en œuvre des activités d'éveil à la diversité linguistique et culturelle. Les enseignants sont par exemple fortement incités à les inclure dans les rituels, à recourir à des marottes afin de rendre ces temps familiers et aisément identifiables par les élèves. Ils sont aussi encouragés à utiliser des documents authentiques et variés pour faciliter chez les élèves une mise en regard « avec leur propre univers de référence. »

Les programmes de 2015 insistent sur la spécificité des modalités d'apprentissage à l'école maternelle, qui nécessitent d'accorder une place importante à l'observation et l'imitation et de favoriser les interactions. Elles doivent permettre de développer des attitudes et des comportements positifs vis-à-vis des autres. Enfin, le fait de faire vivre les situations aux élèves est mis en avant : « les situations inscrites dans un vécu commun sont préférables aux exercices formels proposés sous forme de fiches » (MEN, 2015). C'est pourquoi il est recommandé d'organiser les apprentissages selon 4 grandes modalités : apprendre en jouant ; apprendre en réfléchissant ; apprendre en s'exerçant ; apprendre en mémorisant et en se remémorant. Ainsi, la note de service de 2019<sup>23</sup> précise en quoi l'éveil aux langues permet ces différents types d'apprentissage.

- Apprendre en jouant : les jeux habituels pratiqués à l'école maternelle (jeux de doigts, jeux de rondes, jeux dansés, jeux de mimes, jeux de cour) lorsqu'ils sont conduits en LVE « engagent les élèves dans le développement de productions orales simples ». La sollicitation par le corps ou la voix aide au développement de leur « conscience de la notion du temps, du rythme, de la mélodie propres à une langue ». Les enseignants peuvent aussi avoir recours à des jeux sociaux traditionnels déjà connus des élèves pour « faciliter l'entrée dans des activités et créer, ainsi, des situations d'interaction simples mais chargées de sens permettant de pratiquer une LVE. »

---

<sup>23</sup>Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019

- Apprendre en réfléchissant : « L'éveil aux langues peut aussi prendre la forme de temps de recherche et de réflexion simples qui évolueront progressivement ». Par exemple les élèves peuvent être amenés à comparer les sons produits dans diverses langues. Là encore, les professeurs sont invités à utiliser en LVE les jeux phoniques connus des élèves pour les aider à percevoir « que chaque langue a son propre rythme, sa propre tonicité (accents de mots, accents de phrases) et ses particularités phonologiques »
- Apprendre en s'exerçant : Il est recommandé de tirer profit des capacités articulatoires et phonatoires des jeunes élèves pour mettre en œuvre des situations d'apprentissage dans lesquelles ils s'exercent à répéter, à mettre en bouche, à articuler un mot ou un son d'une LVE. Il s'agit d'entraîner les élèves à « discriminer à l'oral, à reconnaître, produire et reproduire des sons ou des mots, à associer intonation et sens, tout en jouant avec le matériau linguistique en toute confiance. » L'accent est mis à la fois sur le développement de la conscience phonologique et l'élaboration du sens.
- Apprendre en mémorisant et se remémorant : L'apprentissage de chants, comptines en LVE sollicite les capacités mnésiques des jeunes élèves. Celui-ci passe certes par la répétition mais aussi par la mise en gestes ou en mouvement pour en reproduire le rythme ou en véhiculer le sens.

L'éveil à la diversité linguistique et culturelle est considéré comme le lieu pour enrichir l'univers musical des élèves en les exposant aux sonorités des diverses musiques de monde. Ils exercent ainsi leur oreille à la perception des rythmes et des sons, affinent leur écoute et entraînent leur mémoire auditive.

L'étude d'histoires en diverses langues est, lui aussi, un temps à privilégier puisqu'il favorise l'établissement de liens entre ce qui est dit et le contexte. « On peut aussi, sans passer par la médiation du français, introduire directement quelques éléments choisis en LVE (interjections, onomatopées, formules, noms propres, etc.), qui sont directement repérés par les élèves grâce au contexte et à la mise en œuvre pédagogique » (MEN, 2019, p. 3). Il est proposé aux enseignants d'avoir recours aux « boîtes à histoires »<sup>24</sup> un outil innovant développé par l'association DULALA<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup>cette approche innovante permet de raconter en plusieurs langues des histoires animées en s'appuyant sur des objets qui symbolisent les personnages et les éléments clés de l'histoire et qui sortent comme par magie de la boîte. <https://youtu.be/JDMOixJbRIw?t=17>

<sup>25</sup>Créée en 2009, Dulala est aujourd'hui une référence dans l'éducation en contexte multilingue. Organisme de formation, Dulala accompagne les acteurs des champs éducatif, culturel, social ou de la santé dans la mise en place de projets ouverts sur les langues. Véritable laboratoire, Dulala s'appuie sur des réseaux de chercheurs et de professionnels pour concevoir des pratiques et des ressources testées sur le terrain.

Enfin, se remémorer c'est évoquer. En organisant des temps réguliers consacrés au rappel de ce qui a été appris, compris pendant les séances d'éveil à la diversité linguistique et maternelle, les élèves pourront stabiliser et/ou mobiliser leurs savoirs. Ils pourront aussi développer une conscience qu'apprendre c'est prendre appui sur ce que l'on sait pour aller plus loin.

L'éveil à la diversité linguistique est présenté comme le début du parcours linguistique des élèves. Débuté dès la moyenne section, il s'inscrit dans la continuité des apprentissages linguistiques dans le but affiché de les rendre solides et cohérents.

## **Chapitre 2 : qu'est-ce que comprendre ?**

### **I. La notion de compréhension**

Notre travail de recherche, qui place le développement des compétences de compréhension de l'oral au cœur de notre réflexion, exige que nous nous attardions sur le concept même de « comprendre ». À ces fins, nous faisons en sorte, dans cette partie, de mettre au travail l'objet de notre étude selon une épistémologie de l'ascension de l'abstrait au concret (Marx, 2003 ; Engeström, 2009 ; Sensevy et Vigot, 2016). En effet, le concept est désigné de manière symbolique par le mot « comprendre » et permet à tout un chacun de s'en faire une idée, mais comme le spécifient les auteurs de DpE (2019) :

« Cette idée peut être appréhendée différemment par tout un chacun, suivant la réalité à laquelle il se réfère. Pour donner plus de sens à une désignation abstraite (qu'on peut nommer « formule abstraite ») et pour que son sens soit partagé au sein d'une institution, la TACD soutient qu'il est pertinent de concrétiser une formule abstraite, de la ramener à une forme de vie et un jeu de langage<sup>26</sup> dans une situation précise, souvent en l'exemplifiant. » (CDpE, 2019, p. 592)

Cette concrétisation de la formule abstraite « comprendre » est mise au travail dans la description de quatre situations concrètes, qui sont des expériences personnelles. Elles constituent, selon nous, des exemples d'une certaine forme d'expression de la compréhension. Ces situations nous ont permis d'échafauder nos premiers questionnements autour de l'acte de comprendre. Nous les considérons comme des expériences cruciales puisqu'elles nous conduisent à explorer diverses

---

<sup>26</sup>Cette notion développée par Wittgenstein (2004), la TACD travaille à la recontextualiser.



voies d'analyse et ainsi nous construire une certaine signification de « comprendre ». Nous exposons ci-dessous ces quatre situations.

Situation 1. Nous vivons une expérience de traduction. Il nous est demandé de décrypter le message d'un locuteur anglophone, technicien spécialisé, qui explique l'action à réaliser sur une machine automatisée afin d'en optimiser le fonctionnement. Nous sommes anglophone de niveau avancé, nous recevons le message de notre interlocuteur et nous en connaissons la finalité. Nous produisons une traduction à l'aide d'une fiche qui comporte la traduction des termes techniques. Le message ainsi produit fait sens pour celui à qui il est destiné, lui aussi, technicien spécialisé, puisqu'il peut effectuer la modification, mais il ne fait pas sens pour nous. C'est à dire que nous ne sommes pas en capacité de nous représenter les actions à réaliser. À la fin de nos échanges, nous nous exclamons « Je n'ai rien compris ! ».

Situation 2. Nous observons une scène entre deux arrière-grand-mères de nationalités différentes au-dessus du berceau d'un nouveau-né. Elles échangent chacune dans leur langue respective, inconnue de l'autre. Lisant dans notre regard notre interrogation à propos de l'interprétation par l'une et l'autre de ce qu'elles sont en train de se dire, elles nous répondent, « Nous nous comprenons ! ».

Situation 3. Nous sommes en classe de CM2 et proposons à nos élèves, lors d'une séance de mathématiques, un exercice de résolution de problème. L'énoncé est un enregistrement audio en anglais : « *a bus driver travels 53 kms in the morning. He stops at 1 o'clock for lunch. In the afternoon he travels 37 kms with 48 passengers on board. How far does the bus driver travel in total on that day ?* »<sup>27</sup>. Avant l'écoute, une photographie d'un chauffeur au volant de son bus et la représentation d'un trajet sont projetés. La situation proposée est, *a priori*, en adéquation avec les connaissances des élèves.

Situation 4. Il s'agit d'une situation de compréhension de l'oral en classe de seconde<sup>28</sup>. Les élèves sont soumis à l'écoute d'un document audio qui évoque l'usage des réseaux sociaux par les entreprises à des fins commerciales, et ce qu'en pense le locuteur. Avant l'écoute, le titre « Social Media » est écrit au tableau. Les élèves doivent en produire un compte-rendu écrit en français à

---

<sup>27</sup> « Un conducteur de bus parcourt 53 kms le matin. Il s'arrête à 13 heures pour déjeuner. L'après-midi il parcourt 37 kms avec 48 passagers à bord. Quelle distance totale le conducteur parcourt-il ce jour-là ? »

<sup>28</sup> Cette situation renvoie à la recherche PILCO (« Pratiques Interlangues au Lycée en Compréhension Orale » (Roussel, Gruson et Galan, 2017 ; Roussel et Gruson, 2021)

destination du professeur. Aucune copie ne rend compte de ce que pense le locuteur à propos de l'utilisation des réseaux sociaux par les grandes firmes ni de l'usage que lui en fait.

Ces quatre moments de vie illustrent bien modestement la diversité des situations dans lesquelles l'acte de comprendre s'exerce. Ils témoignent de la complexité des processus de compréhension et de la multiplicité des canaux qui permettent d'atteindre un certain niveau de compréhension. Ils donnent également à voir divers moyens de témoigner de sa compréhension. Nous explicitons dans la partie suivante nos choix sur les situations présentées et ce qui les rassemble.

Dans le cadre de notre étude, nous interrogeons spécifiquement la compréhension de l'oral en langue étrangère. Nous avons donc choisi de mettre en perspective deux situations scolaires à deux autres qui prennent place dans un contexte professionnel ou familial. Nous avons fait ce choix parce qu'il nous a semblé essentiel d'examiner comment se construit la compréhension en situation « naturelle<sup>29</sup> » pour mieux nous saisir de ce que signifie comprendre dans le cadre d'une activité scolaire d'apprentissage d'une langue vivante. La tâche que nous nous sommes assignée est par conséquent ardue,

« Mais il nous faut tenter de comprendre la compréhension » (Morin, 1977).

## 1. La compréhension comme lecture d'une intention

Étymologiquement, comprendre vient du latin « *comprehendere* » qui signifie littéralement « *saisir ensemble, embrasser quelque chose, entourer quelque chose* » d'où « *saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée*<sup>30</sup> ». Plus récemment, c'est au sein des sciences humaines allemandes de la seconde moitié du XIXe siècle que la notion de compréhension a été formulée pour la première fois par l'historien Johann Gustav Droysen (1958) puis par le philosophe Wilhelm Dilthey (1894). Elle est d'emblée définie en référence à un dualisme des méthodes – l'opposition entre « l'expliquer » et le « comprendre » ou la différence entre les sciences exactes et les autres.

Depuis, les recherches en sciences sociales et humaines ont largement contribué à essayer de préciser cette notion, même si, selon Aron (1996) il est difficile de définir exactement la « compréhension ». Dans ses travaux, Ghontier (2004) la caractérise comme étant « complexe et composite », il la spécifie de cette manière :

---

<sup>29</sup>C'est-à-dire hors des murs de la classe

<sup>30</sup><http://cnrtl.fr/etymologie/comprendre>.

« La compréhension permet de recomposer le sens d'une activité. Dans la mesure où l'activité se définit comme la conduite que le sujet investit d'une signification, comprendre veut dire retourner au processus de production du sens, qui s'exprime dans les différents motifs par lesquels les sujets rendent compte de leurs comportements » (Ghontier, 2004, p. 35).

Comprendre consisterait alors à déchiffrer une conscience (prendre en compte l'intention de l'acteur) et à en dégager une sorte de rationalité (au sens de conformité du moyen à la fin). Cette conception fait écho à la notion d'intentionnalité développée par Wittgenstein (1996) lorsqu'il écrit ceci : « Eliminez du langage l'élément de l'intention, c'est sa fonction tout entière qui s'écroule » (*Ibid.*, p. 15). Il entend l'intention comme un calcul ou une opération. Il explique que ce qu'il fait avec les mots de la langue lorsqu'il les comprend est exactement la même chose que ce qu'il fait avec les signes d'un calcul, il opère avec eux. Ce lien qui unit compréhension et intention est également décrit dans cette courte citation par Sensevy (2011) « comprendre l'action de quelqu'un, cela signifie en particulier comprendre l'intention de ce quelqu'un » (*Ibid.*, p. 188).

Selon lui, une intention « s'applique aux œuvres humaines, aux processus dont ces œuvres sont le résultat, plutôt qu'aux personnes elles-mêmes. » (*Ibid.*, p. 192). Une œuvre humaine, précise Sensevy, n'est pas seulement un objet matériel comme un pont ou un tableau mais de manière plus générale il s'agit « d'une pratique humaine spécifiée, qui témoigne d'une ingéniosité particulière, et qui aboutit à un certain effet, un ensemble d'actions accomplies par quelqu'un en vue d'un certain résultat » (*Ibid.*, p.192). Cette œuvre a été réalisée dans un certain but, elle est l'aboutissement d'un projet et la marque d'une intention. Ce même auteur en référence à Baxandall (1991) définit alors l'intention comme étant l'aspect projectif de la réalisation de cette œuvre et la compréhension de ses conditions d'apparition. Ces dernières surgissent dans une certaine situation, émanent d'un problème issu de cette situation puis de la solution concrète apportée à ce problème. Selon lui, toute action peut être décrite comme une solution à un problème et, pour la comprendre, il est nécessaire de cerner le problème auquel elle est censée répondre et les processus qui ont mené à son accomplissement.

Ces processus sont eux-mêmes mus par un système d'intentions que l'auteur en référence aux travaux de Baxandall (1991) et de Pacherie (2008) illustre dans cet exemple qui évoque la réalisation d'un tableau par Picasso.

« Si Picasso dit qu'il veut peindre un tableau que Raphaël n'a pas peint (Baxandall, 1991), il décrit le « but ultime » de son action, dans une intention on ne peut plus préalable (distale). Mais cette intention préalable, dont la présence est absolument essentielle dans une activité comme celle à laquelle s'adonne Picasso, n'aurait pas de sens sans une intention proximale, exprimée par exemple, selon Picasso cité par Kahnweiler "Dans un tableau de Raphaël, il n'est pas possible de constater la distance entre le bout du nez et la bouche. Je voudrais peindre des tableaux où cela serait possible" qui la spécifie. » (Sensevy, 2011, p. 199)

Enfin, la concrétisation de l'action du peintre, dans la confrontation au médium suppose un autre type d'intention dite motrice relative à l'exécution du tableau. Ainsi, comprendre une action c'est en saisir la finalité en identifiant les intentions préalables à cette action, puis envisager les stratégies nécessaires à son accomplissement, intentions proximales et celles qui permettent de la concrétiser, intentions motrices. De cette manière, la compréhension d'une œuvre humaine résulterait de la compréhension du système d'intentions qui a abouti à sa concrétisation. En se référant aux conceptualisations proposées par Baxandall, Sensevy (2011) propose un premier cadre formel pour la description des intentions que nous présentons ci-dessous :

« 1) Les intentions sont liées à un problème, et plus précisément à un système problème/situation/ « objet » solution. 2) Elles sont inhérentes aux milieux de l'action et de la préparation de l'action. 3) Elles doivent être décrites à diverses granularités. 4) On les trouve à la fois dans les institutions et dans les capacités (skills). 5) Les intentions supposent des plans d'action, ce qui leur confère une dimension stratégique. » (Sensevy, 2011, p. 192-193)

C'est à la lumière de ce cadre, que nous tenterons une première interprétation de ce qui fait obstacle ou constitue un levier à la compréhension dans nos quatre situations de référence.

La première se déroule dans un atelier d'usinage et l'action à produire doit permettre l'optimisation d'une machine-outil pour la production d'une certaine pièce. Le problème relève de la possibilité de produire les actions nécessaires à cette optimisation. Le projet « cette machine doit être modifiée pour produire de nouvelles pièces » peut être vu comme l'intention préalable commune à tous. Cependant, pour que cette action se produise et que la machine soit transformée de manière adéquate, il est nécessaire de spécifier cette intention générale. Nous pouvons considérer que pour les deux techniciens, la situation dans laquelle ils se trouvent et la présence de la machine sur laquelle ils doivent opérer produit des *directives* (Baxandall, 1991) pour envisager les actions de transformation à mener et, ainsi, résoudre le problème. Or, la traductrice qui n'est pas familière de la pratique d'usinage ne peut vraisemblablement pas transformer cette intention préalable en intentions plus spécifiques. Elle ne lit pas le problème dans la situation, elle ne peut pas établir de plan d'action par elle-même. Par ailleurs, les échanges qui ont lieu requièrent pour être compris la connaissance de termes spécifiques au monde de l'usinage ou encore à l'institution usinage. Elle est en capacité de produire un discours mais il ne produit pas chez elle de directives qui lui permettent d'envisager la solution au problème. C'est ainsi que nous comprenons l'incompréhension qu'elle exprime dans la situation.

Le second exemple correspond à un épisode de vie dans lequel la compréhension naît dans le partage d'un moment, dans un certain lieu, et passe par d'autres canaux que le linguistique. Les deux grands-mères éprouvent vraisemblablement des sensations proches, de fierté, de bonheur.

Leurs affects qui paraissent semblables peuvent les amener à comprendre les intentions dont résultent les mots prononcés par chacune d'elle. Nous présumons que leurs actions, leurs paroles prennent sens dans le milieu au centre duquel se situe le nouveau-né. Ainsi, leurs intentions peuvent être vues comme inhérentes au milieu et se lisent dans ce que nous pourrions appeler l'institution de la présentation du nouveau-né.

Les deux exemples suivants correspondent à des situations scolaires : il s'agit pour les élèves de comprendre les intentions du professeur. Puisque comme le souligne Sensevy (2001) « lorsqu'un professeur enseigne à des élèves, il espère que les élèves apprendront ce qu'il a pour intention de leur transmettre » (Sensevy, 2011, p.185). Dans les deux situations, l'intention professorale est de faire acquérir à ses élèves des compétences de compréhension de l'oral en anglais. Nous présumons que la situation dans laquelle se trouve les élèves leur est familière, ils en connaissent le but, en ce sens ils construisent des intentions préalables à l'action. Pour les uns, il s'agit de produire un compte-rendu en français d'un message oral. Pour les autres, il faut produire une solution au problème de mathématique dont l'énoncé est donné oralement. Dans ces deux exemples, le problème, pour être résolu, nécessite de spécifier les intentions préalables en intentions proximales. Ces intentions peuvent être vues comme des stratégies envisagées par les élèves pour résoudre le problème lié à la compréhension d'un document sonore. Dans la situation de résolution de problème, la projection de documents iconographiques suffisamment évocateurs (bus, représentation d'un trajet), donc la manière dont a été présentée la situation par le professeur, a pu favoriser chez les élèves la transformation des intentions préalables en intentions proximales : la recherche d'une distance kilométrique grâce au repérage des données kilométriques. En revanche, nous émettons l'hypothèse que, pour les élèves de seconde, certains n'ont pas été en mesure de transformer les intentions préalables en intentions proximales dans le sens où ils n'ont pas été en mesure d'envisager un système stratégique de prise d'informations. Rappelons, qu'ils avaient à produire un compte-rendu en français des informations contenues dans un document audio. Nous présumons que cette incapacité est liée à la faiblesse de leurs connaissances sur les usages des réseaux sociaux par les grandes firmes.

Ainsi, dans chacune des quatre situations exposées, l'acte de comprendre résulte du fonctionnement du système intentionnel. L'acte de comprendre dépend donc de la manière dont chacun s'empare du discours dans la situation, planifie son action en termes de stratégies à activer pour être en mesure de l'interpréter et s'en construire une certaine compréhension. Enfin, il exige pour s'accomplir de mettre en œuvre ces stratégies à partir des moyens dont chacun dispose dans l'environnement où il se trouve. Cette considération nous renvoie aux écrits de Berque (2017) qui explique que les êtres vivants sont des machinistes qui interprètent les signes émis par les choses

du milieu, et que la même chose ne présente pas le même sens pour les différents sujets du milieu, ces « choses du milieu » étant ce qu'elles sont en fonction de l'interprétation que chacun en fait (Berque, 2017). Par conséquent, comprendre à l'oral reposerait sur la capacité de chaque sujet ou machiniste à lire et interpréter les signes (les gestes, les sons, les mots, les phrases) qui accompagnent ou composent le discours dans les circonstances dans lesquelles il est produit, ce que chacun réalise de sa manière propre.

## 2. Compréhension et interprétation

À ce stade de notre réflexion, il semble important d'étudier le rapport entre comprendre et interpréter. Nous avons, à ces fins, puisé dans les travaux de Weber (1903) pour nous apporter un éclairage sur le sujet. Weber montre ce que :

« Le concept du « comprendre » peut embrasser [...] entre le « comprendre » objectif du sens d'une expression et « l'interprétation » subjective des motifs d'un homme (qui parle ou qui agit). Dans le premier cas, nous comprenons ce qui est dit, dans le second nous comprenons le locuteur (ou l'agent) » cité dans (Colliot-Thélène, 2004, p. 14).

Ainsi, lorsque quelqu'un parle, il le fait toujours dans certaines circonstances pour exprimer son point de vue ou sa compréhension d'un phénomène. Dès lors, comprendre ce qui est dit ne pourrait se faire sans comprendre celui qui s'exprime. Cette considération nous renvoie à ce qu'exprime Morin (2015) à propos de la compréhension de l'autre « c'est comprendre ce qu'il fait, son comportement, pour comprendre ce qu'il est. » Il fait écho en ce sens à Bazin (2008) pour lequel il ne suffit pas d'apprendre ce que les gens sont, mais ce qu'ils font et ce qu'ils disent en faisant ce qu'ils font.

La compréhension, toujours selon Morin (2014), ou *plutôt ce que l'on exprime de notre compréhension*, est une traduction de stimuli extérieurs (d'abord d'ordre perceptif, comme la vision ou l'ouïe) suivie d'une reconstruction à partir de nos connaissances. Selon nous, rapportée à la compréhension d'un message oral, cette action de reconstruction se rapproche de celle qui consiste à donner un sens personnel au discours, à l'interpréter. Cette reconstruction ne peut s'entreprendre sans appui sur un « déjà-là » qui renvoie non seulement à des connaissances préalables et à la nécessité de leur mobilisation, mais aussi à des habitudes d'action. Ces notions, travaillées en TACD, seront développées dans la suite de la thèse. Ainsi, l'exemple cité dans (Sensevy et Quilio, 2002) montre l'importance du contexte et des habitudes dans l'acte de compréhension. Ces auteurs décrivent de cette manière un échange entre un père et son fils :

« Il est huit heures du soir, heure à laquelle les enfants de la famille M se couchent.

Le père dit à son fils : Axel va te laver les dents  
Axel lui répond : Je n'ai pas sommeil. »

Axel a saisi la signification du message que lui a adressé son père : il a été en mesure de l'interpréter, de se mettre en pensée à la place de son père, de lire son intention. Selon Sensevy et Quilio (2002), le contexte de l'interlocution joue un rôle central dans l'acte de comprendre et d'interpréter, il en constitue l'arrière-plan, dont ils produisent la description suivante :

« C'est celui d'un rituel, d'une institution (l'institution du coucher qui englobe l'institution du lavage des dents). Cette institution produit un ensemble de dispositions, d'habitudes d'actions. [...] Pour expliquer la réponse « absurde » d'Axel, on peut certes noter l'inférence nécessaire à la compréhension ; mais on peut tout autant insister sur les significations inhérentes à l'institution du coucher et au rituel qu'elle suppose. » (Sensevy et Quilio, 2002, p. 49)

Ainsi, Axel interprète le message de son père et en construit le sens parce que tous les deux partagent un même arrière-plan de la pratique « institution du coucher ». Nous pouvons voir cette compréhension comme le témoignage d'un style de pensée partagé (Fleck, 2008).

### 3. Compréhension et expérience partagée

Nous venons de mettre en avant l'importance que revêt l'arrière-plan partagé dans l'acte de compréhension. C'est aussi ce que Dewey (1996) exprime quand il explique que ni les sons, ni les lettres écrites n'ont de sens en soi, ils tirent tout leur sens de leur implication dans l'expérience partagée d'une activité commune, dans une forme de vie (Wittgenstein et al., 2004). Nous reviendrons un peu plus loin sur cette notion de « forme de vie ». Par exemple, lors de la compréhension des consignes d'une recette de cuisine par un auditeur, on peut penser, à la suite de Dewey, que leur signification doit être trouvée par celui qui écoute, en établissant des correspondances avec ses expériences personnelles. Dès lors, dans nos situations référentes, nous saisissons mieux ce qui fait obstacle à la compréhension chez la traductrice. Elle ne peut établir ces correspondances puisqu'elle ne possède pas de connaissances pratiques sur l'automatisation des machines. Ce qu'elle dit ne fait pas sens pour elle, elle n'est pas en capacité d'inscrire le discours qu'elle produit dans une certaine pratique ou forme de vie. De la même manière, nous faisons l'hypothèse que le partage d'un arrière-plan commun permet aux deux grands-mères de se comprendre à défaut de comprendre les mots. Elles comprennent la forme de vie puisqu'elles vivent la même expérience émotionnelle à la vue du bébé et peuvent se faire une idée du sens des mots que produit l'autre, c'est-à-dire les interpréter.

C'est ce que souligne Castellotti (2017) lorsqu'elle écrit qu'il est essentiel de saisir « que le sens ne s'instaure donc, pas uniquement, ni d'abord dans le langage ou le discours, ni au moyen de

signes seulement mais dans un processus perceptif mêlant histoire, expérience, projet en faisant intervenir tous les sens. » (Castellotti, 2017, p. 73)

Par conséquent, la compréhension se construit en chacun d'entre nous à partir de ce que nous sommes, de ce que nous savons, de ce que nous percevons. Ces premiers éléments mis au jour, considérons maintenant les deux situations référentes ancrées dans le contexte scolaire et interrogeons-y la notion « comprendre ». En classe, les élèves ne sont pas plongés dans l'environnement réel de la situation de communication, contrairement à la traductrice qui se trouve dans l'atelier d'usinage ou aux grands-mères qui sont autour du berceau. Cet environnement ne peut être qu'évoqué ou représenté : il est par conséquent fictif pour les élèves. Selon qu'ils disposent ou non d'informations suffisantes relatives au contexte d'énonciation, ils vont être en capacité ou non de se construire une certaine représentation de la situation à partir de ce qu'ils en savent ou pensent en savoir. Cette capacité dépend de la manière dont le professeur a organisé cette mise en situation, il est le seul à pouvoir agir en tant que médiateur du sens entre le locuteur et les élèves. Si nous considérons, la situation n°3 qui relate une situation de compréhension d'un énoncé de problème mathématique, nous présumons que les éléments visuels dont disposent les élèves sont suffisamment explicites pour leur rappeler des problèmes mathématiques du même ordre qu'ils ont déjà eu à résoudre. Dans la situation n°4 en amont de l'écoute du document sonore et de la rédaction d'un compte-rendu, l'indication fournie aux élèves est le titre « Social Media ». Vraisemblablement, les expériences du locuteur et celles des élèves ne coïncident pas assez pour que ces derniers parviennent à construire le sens de son message. Dans tous les cas, ce sont les élèves qui, *in fine*, doivent établir des rapports entre les informations dont ils disposent et celles qu'ils prélèvent dans le discours. Ainsi, « se représenter un langage, signifie se représenter une forme de vie » (Wittgenstein, 2004), et c'est précisément ce concept de « jeu de langage - forme de vie » qui affleure dans chacune de nos situations référentes. À l'évidence, il se situe au cœur de notre travail de théorisation de la notion de comprendre.

## **II. Comprendre et jeu de langage-forme de vie**

Nous allons préciser dans cette partie ce que nous entendons par « jeu de langage et forme de vie » pour notre travail qui s'inscrit dans le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, 2011 ; Gruson, 2019, CDpE, 2019). Ce concept mis au jour par Wittgenstein a été recontextualisé en TACD. Nous présentons ci-dessous quelques-unes des notions clés qui le soutiennent à des fins de mieux nous saisir de ce qui entre dans l'acte de comprendre l'autre et comprendre sa langue.



Les diverses utilisations du langage, Wittgenstein les appelle *jeux de langage* et il en fournit quelques exemples tels :

« Commander et agir d'après des commandements ; Décire un objet d'après son aspect, ou d'après des mesures prises ; Reconstituer un objet d'après une description (dessin) ; Rapporter un événement ; Inventer une histoire et la lire ; Jouer du théâtre ; Chanter des « rondes » ; Deviner des énigmes ; Résoudre un problème d'arithmétique pratique ; Traduire une langue dans une autre. Solliciter, remercier, maudire, saluer, prier. » (Wittgenstein, 2004, p. 23)

Ces jeux de langage cités par Wittgenstein sont très proches des fonctions langagières définies dans l'approche fonctionnelle-notionnelle à la fin des années 1970. En effet, les fonctions sont une liste de savoirs faire langagiers qui permettent d'être opérationnel dans des situations de communication à l'étranger comme : "se présenter", "demander son chemin", "acheter un billet de train".

Rapporté au champ de la TACD, comprendre l'action humaine et ses transactions, c'est d'abord comprendre la situation dans laquelle elles se déploient. La situation d'une action, c'est l'ensemble des relations et des conditions d'espace et de temps qui lui donnent sa forme. Situer l'action permet de comprendre pourquoi on la comprend comme on la comprend. Comprendre quelqu'un, c'est reconnaître l'arrière-plan dans lequel il s'exprime. C'est pouvoir *partager avec lui une description* pertinente de la pratique qui est la sienne ou de l'action qui nous réunit. Penser, parler, c'est partager sa compréhension/description des choses qui nous entourent. Hacking (1989) dirait que c'est une « représentation du monde ».

En d'autres termes, comprendre une pratique c'est pouvoir la situer dans une forme de vie au sein de laquelle elle prend place (Sensevy, 2011).

## 1. Jeu de langage et culture

Si les exemples de jeux de langage cités par Wittgenstein correspondent à des pratiques sociales partagées, ils peuvent être joués de manière différente selon la culture à laquelle appartiennent ceux qui les pratiquent. Clément (1996) prend pour exemple deux de ces jeux de langage : « représenter les résultats d'une expérimentation par des tables et des diagrammes » et « résoudre un problème d'arithmétique pratique ». Il affirme que, pour qu'ils soient compris, il est nécessaire de les « replacer au sein de pratiques propres à un certain type de société. Si elles s'élaborent bien à partir d'un socle de capacités communes, les manières de faire des êtres humains se diversifient donc considérablement » (Clément, 1996, p. 164). Les jeux de langage sont vus comme le reflet

d'un mode de vie sociale, d'une culture. Ceux qui y prennent part et se comprennent partagent une même manière de voir le monde : ils appartiennent à la même *institution*<sup>31</sup> (CDpE, 2019).

## 2. Jeu de langage et jargon en TACD

Dans le cadre du développement de la TACD, la notion de jeu de langage-forme de vie a été retravaillée, pour souligner que tout énoncé, pour être compris, doit être référé au système linguistique dans lequel il fonctionne, qu'on peut considérer comme une sorte de *jargon*. Cette notion de *jargon*, Sensevy, Gruson et Le Hénaff (2019) la définissent en ces termes : « le langage particulier d'un groupe social ou professionnel, trouvant son origine dans les jeux sociaux de la culture, et les exprimant » (Sensevy et al., 2019). Un jargon n'est autre qu'un jeu de langage, situé dans la pratique, dans l'usage qui lui donne son sens. Cette pratique, qui détermine le sens des énoncés, c'est la forme de vie.

En prenant appui sur cette définition, nous appréhendons plus finement ce qui facilite ou fait entrave à la compréhension dans nos quatre situations référentes. Dans la première situation, les deux ingénieurs, connaisseurs de leur pratique, utilisent un langage propre à celle-ci, un jargon qui leur permet d'en parler et d'agir. La traductrice/médiatrice ne possède pas de connaissances sur la pratique et ignore le jargon qui lui est associé. Elle est, par conséquent maintenue dans une forme d'incompréhension du discours qu'elle produit. Dans la seconde situation, nous comprenons que pour les arrière-grand-mères, le contexte considéré comme un jeu social produit un entendre-comme, un style de pensée qui leur est commun. Chacune entend les propos de l'autre, sans en connaître la langue, comme le jargon propre à la forme de vie qu'est cette première rencontre avec le nourrisson mêlant étonnement et admiration. Considérons maintenant les deux situations scolaires. Dans celle de la résolution de problème, nous présumons que les élèves qui ont identifié la pratique sociale et la forme de vie (la recherche d'une distance kilométrique) sont suffisamment familiers du jargon qui lui est associé pour réaliser l'exercice. Ce jargon comprend des mots comme « kilometers » précédés de données numériques mais aussi la formule interrogative « how far » ou encore l'expression « in total ». Dans la situation de rédaction de compte-rendu, la compréhension du discours du locuteur nécessite non seulement la compréhension des expressions et des mots mais celle de la pratique au sein de laquelle ils prennent leur sens. Or, le jargon utilisé par le locuteur est un langage social qui se réfère à des pratiques de marketing, d'utilisation des réseaux sociaux par les grandes firmes. Les élèves ne peuvent le comprendre parce qu'ils ne peuvent le référer à la pratique sociale dans lequel il est en usage. Ces considérations nous

---

<sup>31</sup>Une institution se caractérise toujours comme une manière particulière de voir le monde.

conduisent naturellement à interroger l'enseignement de la langue et plus particulièrement l'enseignement de la compréhension. « Enseigner une langue, et plus localement enseigner une expression de cette langue, au-delà du mot isolé, c'est d'abord faire percevoir et faire comprendre la pratique sociale, le jeu social spécifique dans lequel l'expression prend son sens » (Sensevy et al., 2019, p. 38). En conséquence, enseigner une langue étrangère c'est aussi donner accès à un langage enraciné dans une culture.

### **III. La relativité des conceptions**

Comprendre une autre langue au sein de pratiques culturelles suppose l'acceptation de la relativité de ses propres représentations du monde, de ses propres certitudes. Cet acte nécessite de reconnaître à travers ce que l'autre exprime en faisant ce qu'il fait, l'existence d'expériences de vie qui nous sont peu ou pas familières, oralisées dans des langages dont nous ne possédons pas tous les codes mais que nous reconnaissons en tant que tels, parce qu'ils partagent un même « air de famille » (Wittgenstein, 2004).

#### **1. L'altérité ou et le voir-comme**

Selon la définition acceptée et commune à tous les dictionnaires, l'altérité est un concept philosophique qui signifie : « le caractère de ce qui est autre » (CNRTL). Elle est liée à la conscience de la relation aux autres considérés dans leur différence. Mais alors, comment se définit ce qui est autre ou encore ceux qui sont dénommés autres ? Benoit (2008) en propose la définition suivante :

« Dans le terme « autrui », il y a « autre » qui s'oppose communément à « moi ». L'autre n'est pas moi. Il est un autre que moi. Il est certain que des abîmes nous séparent. Mais pour qu'il y ait une communication entre l'autre et moi, il doit y avoir quelque chose de commun qui garantisse cette communication. Il faut donc qu'il y ait un « même » et que ce « même » prédomine sur l'autre. Au-delà de toute différence, il y a en face de moi un être humain, en chair et en os, de la même nature que moi et appartenant à la même condition. » (Benoit, 2008, p. 148)

Cette notion d'altérité entre en consonance ici avec celle d'identité relative au moi. Ce qu'on est déjà, c'est en partie son identité, selon la définition que donne à ce terme Vinsonneau (2004) :

« L'identité peut être comprise comme une dynamique évolutive, par laquelle l'acteur social, individuel ou collectif, donne sens à son être ; il le fait en reliant, à travers le passé, le présent et l'avenir, les éléments qui le concernent et qui peuvent être de l'ordre des prescriptions sociales et des projets aussi bien que des réalités concrètes. Cette dialectique (au sens d'intégratrice des contraires) offre à chacun les moyens de se rendre semblable à autrui tout

en s'en différenciant. En intégrant l'autre dans le même, tout en réalisant le changement dans la continuité, la dynamique identitaire génère une apparente constance, qui procure à celui qui la déploie un sentiment d'identité. » (Vinsonneau, 2004, p. 4).

Les fonctions de l'identité sont donc ontologiques, puisqu'elles concernent le sens de l'être, et elles sont instrumentales, dans la mesure où elles fournissent à l'acteur les moyens de s'adapter au monde. Aucune identité n'est monolithique.

Ricoeur (1990) conceptualise la notion d'identité en la reliant aux deux termes latins *idem* (la permanence de soi dans le temps) et *ipse* (la faculté à rencontrer l'autre et à s'en trouver modifié). Il met aussi en évidence, d'une part, que chaque sujet singulier contient une part d'étrangeté, de non coïncidence avec soi-même, de différence d'avec ce qu'il pense être lui. Nous portons tous un autre en nous, ce que Rimbaud (1871)<sup>32</sup> avait résumé par « je est un autre ». On ne peut donc entrer en interaction avec autrui sans avoir accepté notre altérité intrinsèque. D'autre part, l'altérité s'établit dans des relations interpersonnelles avec l'autre.

Cette dernière considération nous renvoie à l'hypothèse anthropologique formulée par Bazin (2000) selon laquelle comprendre les autres n'est possible que par un travail de réduction de l'altérité :

« Si étranges, voire parfois absurdes, que nous paraissent d'abord les actions humaines, il doit y avoir un point de vue d'où, une fois mieux connues, elles se révèlent seulement différentes des nôtres : c'est en quoi leur description est anthropologique » (Bazin, 2000).

Pour parvenir à comprendre les actions humaines et les voir comme différentes, Bonnot (2009) évoque la nécessité d'un travail de « généralisation ». Il spécifie alors ce qui est entendu par généralisation : il s'agit de produire une description de l'action « à partir d'éléments susceptibles d'être compris par tous les humains, par la généralité des hommes en tant qu'animaux cérémoniels » (Bonnot, 2009, p. 242). Il fait ici référence aux propos de Bazin (2000) sur le peuple Bambara et sur la reconnaissance que nous avons de leurs rituels parce que nous sommes tous des « animaux cérémoniels », expression empruntée à Wittgenstein. Autrui vit des expériences proches ou similaires qui ne sont pas les miennes mais dans lesquelles je peux retrouver un « air de famille » (Wittgenstein, 2004). Ces expériences peuvent être considérées comme des variations (Ingold, 2018) de mes propres expériences. Il s'agit bien, d'abord, de reconnaître ce que nous avons en commun avec l'autre, pour être en mesure d'entrer en concordance avec lui. La compréhension de l'action d'autrui, « c'est la décrire d'une certaine manière, une manière telle qu'elle nous apparaisse comme une autre façon de faire » (Bazin, 2000). C'est la voir comme une variante d'une autre qui nous est familière. Ainsi nous pouvons considérer que reconnaître

---

<sup>32</sup>Rimbaud (1854-1891), dans une lettre à Paul Demeny du 15 mai 1871

l'universalité de certains besoins, ceux partagés par tous les humains, comme se nourrir, et les pratiques génériques qui y sont associées (faire la cuisine, expliquer une recette) c'est mettre en œuvre une généralisation de certaines pratiques humaines. L'altérité naît de la diversité des environnements au sein desquels vivent les êtres humains et de leur adaptation à cet environnement. Cette diversité en constitue la singularité. Ce qui est différent, c'est la relation que chaque groupe humain invente « avec son environnement pour en faire son milieu » (Berque, 2017). Ainsi, pour reprendre notre exemple des pratiques culinaires, le climat, la topographie, les techniques agricoles, les croyances, l'équipement à disposition, la langue sont autant d'éléments de diversification, ils en constituent la variabilité culturelle. Dès lors, les pratiques humaines génériques comme se nourrir peuvent fonctionner comme des arrière-plans partagés, des systèmes de voir-comme au sein desquels chaque individu va développer des capacités propres en relation avec l'environnement dans lequel il se trouve. Depuis cette perspective, si nous nous intéressons au langage, défini comme la « faculté propre à l'espèce humaine d'exprimer et de communiquer sa pensée par des mots, l'emploi que l'homme fait des sons et des articulations de la voix pour user de cette faculté<sup>33</sup>», nous comprenons que le langage est une généralisation dans la mesure où il représente une faculté partagée par tous les humains qui permet la communication et la pensée. Cependant, sa variabilité naît dans les spécificités propres à chaque langue et dans l'emploi qu'en font les hommes. Billeter (2017) reconnaît aussi le caractère universel du langage lorsqu'il souligne que « toutes les langues ont un fond commun », et que seuls varient en fonction des langues les gestes et les formes nés de ces jeux de langage. Ainsi, comprendre l'autre quand il s'exprime dans sa langue, c'est reconnaître ces différences, c'est se représenter l'altérité de cet autre, c'est être en capacité de mettre un symbole de cette langue à la place d'un autre qui nous est familier (Bazin, 2000). C'est un acte de reconnaissance de la culture de l'autre : « une culture c'est ce à quoi on reconnaît que l'autre est bien autre » (Bazin, 2000). Il s'agit alors de reconnaître l'autre comme un alter ego, à la fois dans sa ressemblance avec moi, mais aussi dans sa différence (Levinas, 1983).

## 2. L'altérité et l'acceptation de l'incompréhension

Faire l'expérience du langage ou des langues, s'adresser, comprendre, communiquer, repose certes sur notre capacité à prendre en compte l'autre dans ce qu'il a de commun et différent avec nous. Mais, selon Merleau-Ponty (1960), c'est aussi entrer dans une relation charnelle avec l'autre

---

<sup>33</sup><https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/langage>

« Quand je parle ou quand je comprends, j'expérimente la présence d'autrui en moi ou de moi en autrui » Merleau-Ponty (1960, p. 121). Nous lisons dans cette phrase le rôle essentiel qu'il accorde à l'expérience par le corps dans l'acte de parler et comprendre. Cette idée de corps est également centrale chez Billeter pour qui « elle invite à observer et réinterpréter notre activité. Elle conduit à un nouveau rapport à soi et au monde, puisque notre perception du monde se produit au sein de notre activité » (Billeter, 2017). Selon Billeter (2017), produire une phrase est un geste intérieur : « nous le sentons, l'imaginons et le comprenons ». Nous réalisons la même chose nous dit-il lorsque nous lisons « nous saisissons le sens des phrases en les exécutant intérieurement ». La fonction du geste se révèle dans le passage d'une langue à l'autre : « quand je dis *manger du poisson* j'exécute un geste propre au français. J'exécute le geste inverse en japonais, je dis *du poisson manger*. » (Billeter, 2017). Le passage d'une langue à l'autre est vu comme un changement de pied. Cet auteur dresse une analogie entre l'apprentissage d'une nouvelle langue et l'exécution de nouveaux pas de danse :

« Pour entrer dans une langue nouvelle, nous apprenons des pas qui diffèrent des nôtres et nous sont parfois tout à fait inconnus, tel celui qui consiste à placer l'élément principal à la fin de la phrase en chinois. Dans cette langue, nous butons aussi sur l'absence de certains gestes qui nous sont familiers, tel le procédé si élégant de l'inversion (est-ce du poisson ?) ». (*Ibid.*, p. 47)

Ainsi, apprendre une langue, la comprendre, ne pourrait se produire qu'à la condition de se rendre capable d'exécuter les gestes propres à cette langue en établissant de nouveaux rapports à soi et au monde. Il s'agit bien de faire l'expérience de l'altérité et de saisir « que les autres ont une expérience de l'humanité, du monde, différente de la sienne et donc font sens autrement » (Castellotti, 2017). Mais ce serait aussi accepter que l'autre étant autre, la compréhension ne peut être totale, l'absence de familiarité avec les gestes de la langue et les pratiques culturelles peuvent en constituer un écueil.

La diversité des hommes, des expériences humaines, est à prendre en compte dans toute tentative de comprendre les autres et dans l'acceptation de la relativité ou de la fragilité de ce que l'on peut comprendre. Selon Giordano (2008) l'altérité c'est « prendre en compte qu'on comprend toujours autrement, ce qui engendre d'inévitables malentendus inhérents à une vision diversitaire des relations humaines » (*Ibid.*, p. 169). À chacune des étapes de la transmission de la pensée depuis sa formation en passant par son émission, le discours qui la porte, jusqu'à la réception de ce dernier par l'autre, elle risque d'être modifiée, déformée. Ce phénomène largement décrit par Culioli (1990) le conduit à considérer la compréhension comme « un cas particulier de malentendu ».

Dans cette perspective, la langue, qui est l'un des éléments clés de notre relation au monde et aux autres concerne l'ensemble de ce qu'est une personne humaine. Changer de langue, c'est changer de « version du monde », c'est perdre momentanément ses repères pour en construire d'autres (Blanchet, 2007). Comprendre l'autre, c'est s'engager comme le souligne Ingold (2018) dans un processus ouvert de redécouverte simultanée de soi et de l'autre. Pour rendre possible cet engagement, il faut donc apprendre à apprivoiser ce qui nous est inconnu et désamorcer la réaction de refus immédiat qui nous paralyse (Mailhos, 2007).

#### **IV. Comprendre une langue à l'école**

Dans le champ de l'éducation, Byram (2002) met en évidence la nécessité de recourir à un procédé continu de va-et-vient entre l'image que l'on a de soi et de sa culture et ce que l'autre nous renvoie. Il évoque ainsi un long processus qui exige attention et reconnaissance. Il affirme qu'un « bon professeur » n'est pas uniquement celui qui enseigne une langue étrangère, mais plutôt un enseignant capable de faire comprendre « la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour « l'altérité, et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent – eux-mêmes et leur culture » (Byram et al., 2002). Enseigner, apprendre la langue de l'autre, c'est avant tout être confronté à sa culture à travers ses pratiques et sa langue, c'est reconnaître d'autres formes de vie – jeux de langages.

Sous ce prisme, les langues et les cultures ne sont plus appréhendées comme de simples objets d'apprentissage mais comme des moyens d'aller à la rencontre de l'autre au sein d'expériences partagées pour pouvoir agir ensemble. Il s'agit alors de considérer les temps d'enseignement consacrés à l'éveil à la diversité des langues et des cultures, « non plus comme des lieux de transmission d'un savoir possédé par un acteur et ignoré des autres, mais comme des temps d'échanges de pratiques et de réflexions langagières pendant lesquels chacun a une part active et équivalente. » (Clerc et Rispail, 2012).

Dès lors, nous faisons nôtre le questionnement de Abdallah-Preteille (2008) : « Pourquoi apprendre les langues ? Pour connaître les langues ou connaître l'autre ? ». N'est-ce pas pour connaître l'autre en se donnant la capacité d'entrer en communication avec lui, d'interagir avec lui pour partager ensemble des expériences de vie ? En classe de langue, on n'offre le plus souvent de l'autre (celui dont on nous enseigne la langue et la culture) qu'une présence virtuelle (image, vidéo, document sonore), cette représentation à distance de l'altérité suffit-elle pour qu'elle puisse être vécue comme une expérience qui transforme par la pratique la vision du monde de l'élève ?

Dans cette perspective, comment l'éveil à la diversité linguistique et culturelle à l'école maternelle peut-il poser les premiers jalons de la compréhension et de l'acceptation de l'autre ? Quelles situations mettre en œuvre ? Nous faisons l'hypothèse que faire vivre des situations mobilisant la variété des répertoires linguistiques et culturels présents dans la classe sont autant d'expériences d'écoute des autres, de ce qu'ils disent, de ce qu'ils font. Ce faisant, elles sont autant d'occasions de tenter d'interpréter ce qu'ils nous renvoient. Il s'agit à la suite de Moore et Castellotti (2001) de développer « des représentations positives vis – à vis des langues, des cultures et de la diversité, d'une part, et de favoriser, d'autre part, l'appropriation d'outils métalinguistiques et métacognitifs » (Moore et Castellotti, 2001, p. 152) transférables lors de l'apprentissage de langues étrangères ou de la langue de scolarisation.

Cependant, il ne suffit pas seulement de faire vivre cette expérience, il faut qu'elle soit source d'émergence de savoirs qui aideront d'une part les élèves à bâtir par eux-mêmes les notions d'altérité, d'identité, de diversité pour une meilleure compréhension de l'autre. D'autre part, cette expérience devra faciliter la production de connaissances très concrètes, d'ordre linguistique et culturel. Ces savoirs seront le fruit d'une observation aiguisée et d'une aptitude à interroger ce qui aura été perçu. Merleau-Ponty (1945) montre que la perception sensible délivre déjà, à son niveau propre, un sens, mais ce sens se manifeste encore à l'état naissant, et c'est pourquoi il reste en partie opaque. Il sera donc nécessaire de développer les facultés relatives à l'attention puisque, comme le souligne Owandjalola (2004) :

« L'attention s'avère un complément indispensable à la perception. Elle donne vie à la perception. La passivité de la perception est compensée et dépassée par l'activité de l'attention (une activité qui vient enrichir et éclaircir le perçu sans y ajouter quelque chose de nouveau). L'attention ne se limite pas à éclaircir le perçu en lui-même, mais elle se prolonge dans le jugement porté sur le perçu en relation avec d'autres perçus. L'attention joue le rôle de tremplin entre la perception et le jugement (ou la réflexion). » (Owandjalola, 2004, p. 174).

Cette construction nécessite de la part du professeur d'observer où va l'attention de l'élève pour travailler avec lui. En TACD, des auteurs ont développé la notion d'attention conjointe (CDpE, 2019) qui porte à la fois sur l'objet d'étude, qui dans nos travaux est l'autre, sa culture, sa langue, et sur l'attention de l'élève et du professeur à cet objet commun. Cette attention se situe au cœur de la reconnaissance didactique :

« En TACD, la notion de reconnaissance didactique renvoie à l'attention portée par le professeur à l'élève, à l'attention de l'élève, et à l'arrière-plan sur lequel cette attention de l'élève prend son sens. Cette attention peut ainsi devenir une attention à l'élève dans sa réalité d'enfant, à sa personne. La reconnaissance didactique constitue une exigence éthique essentielle de la relation didactique. » (CdPE, 2019, p. 602)

Avec l'épistémologie de l'attention, telle qu'elle est défendue par les auteurs de DpE (2019) « il



y a cette idée de transformer l'expérience en culture ». (CDpE, 2019)

## **V. Comprendre à l'oral : premiers éléments de problématique**

Dans le contexte de nos travaux de recherche, en lien avec l'éveil à la diversité linguistique et culturelle à l'école maternelle, nous interrogeons la notion de compréhension de l'oral au sein de pratiques sociales ordinaires (recettes, comptines) pour lesquelles les élèves possèdent déjà des règles d'encodage et de décodage parce qu'elles renvoient à des expériences vécues dans leur environnement familial. Ces connaissances suffiront-elles à établir l'arrière-plan préalable à la compréhension de la situation ?

Dès lors, quels leviers peuvent être actionnés pour aider les élèves à percevoir ces signaux et avoir accès au savoir qui leur est transmis ?

Nous devons également nous emparer de la question relative à l'élaboration du sens par les élèves. Comment aider les élèves à percevoir les liens de causalité entre ce qui est dit et ce qui est fait ?

Nous poserons au cœur de nos travaux trois questions qui relèvent pour l'une de la possibilité de lecture par les élèves de l'arrière-plan de la situation et ses effets sur la compréhension de ce qui se joue dans la situation. Une autre question interroge le développement de stratégies qui peuvent favoriser l'élaboration du sens, telle l'inférence ou la prise en compte du contexte d'énonciation pour tisser des liens entre les mots oralisés et les actions réalisées. La troisième concerne les moyens de faire preuve de sa compréhension d'une situation adaptés à des élèves de l'école maternelle au regard de leurs capacités langagières.

# Chapitre 3 – les outils théoriques

## I. Comprendre à l’oral les concepts de la psychologie cognitive

Comprendre à l’oral est une activité cognitive. Son enseignement, dans le cadre de l’apprentissage d’une langue vivante étrangère, soulève, conséquemment, la question de la nature des activités cognitives en jeu. Les travaux en psychologie cognitive qui portent sur la compréhension de l’oral sont très nombreux. Ils mobilisent des concepts particuliers pour décrire les traitements en mémoire de l’input sonore (Gaonac’h et Fayol, 2003 ; Sweller, Ayres et Kalyuga, 2011), tel celui de la charge cognitive (Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007 ; Roussel, Joulia, Tricot et Sweller, 2017). Nous pouvons aussi citer les études conduites par Vandergrift, sur les stratégies de compréhension mises en œuvre par les auditeurs pour construire le sens d’un discours (Vandergrift, 2003, Vandergrift, 2006 ; Vandergrift et Tafaghodtari, 2010 ; Vandergrift et Goh, 2012).

Dans ce chapitre, nous définissons quelques-uns des concepts issus de la psychologie cognitive que nous utilisons dans nos analyses pour mieux comprendre l’activité des élèves dans les situations d’apprentissage décrites. Pour ce faire, nous nous sommes essentiellement appuyée sur les derniers travaux de Gaonac’h (2019) et Roussel (2019) qui font référence en ce domaine. Les recherches menées par Gaonac’h sont centrées sur les processus cognitifs en jeu dans le fonctionnement des activités du langage, notamment la mémoire de travail dans les apprentissages dont celui des langues étrangères. Ce dernier a, par ailleurs, présidé le jury du Cnesco<sup>34</sup> (2019) sur l’évaluation des langues. Les travaux de Roussel se situent dans les champs de la linguistique appliquée, des sciences du langage, de la didactique des langues et de la psychologie cognitive. Ils portent, de manière générale, sur l’enseignement-apprentissage des langues étrangères. En ce sens, ils donnent à voir les apports de la psychologie cognitive sur les pratiques de classe. Cette chercheuse était l’experte choisie pour faire une synthèse de ses travaux sur la compréhension de l’oral lors de la conférence du Cnesco<sup>35</sup>.

Selon Gaonac’h (2019) « beaucoup de tâches scolaires impliquent par nature plusieurs tâches (au sens de mécanismes multiples impliqués dans la réalisation d’un objectif unique » (*Ibid.*, p. 53).

---

<sup>34</sup> <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>

<sup>35</sup> <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/paroles-dexperts/dans-la-tete-des-eleves/>

Comprendre un message oral en langue étrangère est une de ces activités scolaires décrites comme étant « multitâches ». En effet, elle exige de la part de l'élève « d'accorder une attention particulière au décodage des sons, mais aussi à la reconnaissance des mots, à leur traitement dans l'énoncé et à la mobilisation de connaissances générales qui permettent de relier ce que nous comprenons à ce que nous connaissons déjà » (Roussel, 2019, p. 17).

Nous présentons ci-après les concepts d'attention et de charge cognitive tels qu'ils sont travaillés dans le champ de la psychologie cognitive, puis nous décrivons les processus cognitifs en jeu lors d'une activité de compréhension de l'oral en langue étrangère.

## 1. Le concept d'attention

En s'appuyant sur plusieurs travaux, Roussel définit l'attention de cette manière, elle formerait

« un système à capacité limitée qui a pour rôle de sélectionner les informations issues de l'environnement ou de la mémoire permanente (Cherry, 1953 ; Broadbent, 1958 ; Posner & Petersen, 1990), elle joue également un rôle important dans la manipulation et le traitement des informations ainsi sélectionnées (Baddeley 2000 ; Cowan, 1988). » (Roussel, 2021, p. 17).

De son côté, Gaonac'h (2019) précise que l'attention « est le résultat d'une volonté individuelle, mais aussi des contraintes de l'environnement dans lequel l'individu exerce son activité, donc dans les situations scolaires de la nature des activités de classe gérées par le professeur. » (*Ibid.*, p. 54) Il incombe dès lors aux enseignants au travers de leurs choix didactiques de gérer l'attention des élèves en les orientant vers ce qui est à apprendre. Quelle forme peut prendre cette orientation ?

### 1) Le guidage de l'attention

Ce guidage peut être explicite, pour la prise d'informations par les élèves. Gaonac'h, en appui sur les travaux de Jarodzka et al (2013) montre l'efficacité du guidage de l'attention visuelle pour faciliter le repérage des informations pertinentes. Toutefois, ce guidage peut s'exercer de manière plus indirecte par le regard, l'intonation de la voix, une attitude physique qui sont autant d'indices susceptibles d'attirer l'attention des élèves. Ainsi la notion de guidage entre selon nous en consonance avec celle d'« étayage » développée par Bruner (1983). Dans le cadre de l'étayage, Roussel (2021) indique que le rôle de l'adulte est multidimensionnel :

« il s'agit de susciter l'intérêt, de simplifier la tâche proposée en réduisant, par exemple, le nombre d'étapes pour atteindre une solution. Il s'agit également de maintenir l'orientation vers l'objectif poursuivi, de signaler les caractéristiques pertinentes de la tâche. Enfin la démonstration ou la présentation de modèles a également une place importante, qui peut engager l'enfant à imiter l'adulte ou le tuteur. » (*Ibid.*, p. 23).

L'auteure rappelle également l'importance que revêt la perception chez Bruner, pour lequel « percevoir c'est prendre une décision », celle de « rattacher les indices perçus par exemple à une certaine catégorie d'objets et donc de catégoriser le réel. ». Ce guidage ou cet étayage entre dans le processus de prise de décision en ce sens où il aide « à la construction de prédictions que l'enfant peut élaborer sur son environnement. L'adulte, par ses interventions, permet à l'enfant de vérifier ou de modifier les hypothèses qu'il peut faire sur le réel et la manière dont il fonctionne. » (Roussel, 2021, p. 23)

Ce guidage prend aussi la forme d'une médiation exercée par l'enseignant lorsque ce dernier interagit avec les élèves. Cette fonction, indique Roussel (2021) peut être assurée par « différentes formes de signes comme les œuvres d'arts, les schémas, les dessins » mais elle est souvent soumise à l'utilisation du langage. Citant Vygotsky (1978), elle rappelle que « l'utilisation du langage affecte plusieurs fonctions psychologiques, en particulier la perception, les opérations sensori-motrices et l'attention, qui font toutes partie d'un système dynamique de comportement » (Ibid., p. 24).

Selon Vygotsky (1985), le guidage par l'enseignant peut servir « des opérations de pensée propres à un domaine de connaissance ». À ces fins, il est important que l'enseignant prenne en compte à la fois ce qui est nouveau et ce que les élèves savent déjà. En effet, selon Gaonac'h (2019), « si l'attention est essentiellement mobilisée par l'activité réalisée, elle dépend aussi fortement des connaissances antérieures ». Elle est également « attirée par ce qui est inattendu par rapport à ce que nous savons déjà ». L'attention met en relation ce qui est nouveau avec ce qui est déjà su. Nous voyons poindre là une certaine convergence entre le concept d'attention tel qu'il est défini dans le champ de la psychologie cognitive et celui de la dialectique contrat-milieu (CDpE, 2019) au sein de la TACD que nous présentons dans le chapitre suivant.

Les choix didactiques nécessiteraient de s'appuyer sur les connaissances et les compétences des élèves, de mesurer le degré de nouveauté introduit dans la situation pour permettre les apprentissages. Là encore, un lien important se lit entre la psychologie cognitive et la TACD, dans la mesure où l'analyse épistémique (Sensevy, 2011) permet de faire ce travail d'évaluation du document sonore au regard des connaissances déjà-là et de celles à acquérir.

Il nous paraît dès lors essentiel de tenter de définir les connaissances qui entrent en jeu dans l'activité de compréhension de l'oral et le type d'apprentissage dont elles sont le fruit.

## 2) L'attention dans les apprentissages implicites et explicites

Parmi les formes d'apprentissage, l'apprentissage implicite constituerait un mode privilégié d'acquisition des connaissances procédurales, des connaissances qui peuvent être utilisées sans être nécessairement restituées (Gaonac'h, 2019). C'est par exemple ce qui se passe, nous explique Gaonac'h, lorsque nous faisons du vélo. En effet, il n'est pas nécessaire de décrire les différentes actions produites pour les réaliser correctement. Ainsi, l'apprentissage implicite correspond à

« un mode d'adaptation dans lequel le comportement d'un sujet apparaît sensible à la structure d'une situation, sans que cette adaptation ne soit imputable à l'exploitation intentionnelle de la connaissance explicite de cette structure » (Perruchet et Nicolas, 1998, p. 15).

Les apprentissages implicites se réalisent sur la base de nombreuses connaissances intuitives, comme le repérage de régularités dans l'environnement, qui permettent d'agir sans pour autant être en mesure de les expliciter. C'est de cette manière que le jeune enfant apprend à parler, l'exposition répétée à la langue lui permet de détecter et d'intégrer progressivement les régularités présentes dans cette langue : « ce processus se déroule à l'insu de l'enfant : il n'est nullement utile (ni d'ailleurs le plus souvent possible) qu'il prenne conscience ni qu'il verbalise les caractéristiques de ces régularités » (Gaonac'h, 2019, p. 131). Les études menées par Aslin, Saffran et Newport (1998), ont montré que le repérage de régularités dans les suites de sons est une capacité déjà présente chez les bébés de 8 mois. D'autres études (Karmiloff-Smith, 1979) ont mis en évidence le caractère implicite de l'apprentissage du genre des noms chez des enfants de 3-4 ans. Roussel (2021) fait également référence aux travaux conduits par (Pacton, Perruchet, Fayol et Cleeremans, 2001 ; Cassar et Treiman, 1997) qui démontrent que de nombreuses acquisitions en langue première (position des doubles consonnes par exemple, mais aussi la capacité à déterminer le genre des mots) relèvent d'un apprentissage implicite. Elle insiste sur l'importance de l'attention pour que survienne ce type d'apprentissage :

« Les apprentissages implicites sont des apprentissages qui ont lieu sans *intention* d'apprendre, mais pas sans *attention* au matériel présenté, même si celui-ci n'est pas vécu comme un objet d'apprentissage » (*Ibid.*, p. 30).

Roussel met également en avant que l'acquisition d'une langue implique le développement de connaissances implicites à condition toutefois de prêter attention à la langue. Cependant, elle nuance cette affirmation en rappelant qu'il n'existe aucun consensus sur la façon d'y parvenir, ni sur le rôle joué par la connaissance explicite :

« En situation d’enseignement d’une L2, il faut donc vraisemblablement tenir compte du poids des apprentissages implicites, c’est à-dire d’apprentissages de connaissances tacites, intuitives, procédurales, qui ne sont observables que lorsque les apprenants de langue seconde communiquent, mais qui sont assez difficiles à évaluer, du moins directement. » (Roussel, 2021, p. 30)

Les apprentissages explicites naissent dans des situations d’enseignement guidé, les connaissances « sont introduites de manière planifiée et l’apprentissage s’opère par le biais d’un effort attentionnel et de manière intentionnelle » (Pacton et Perruchet, 2006, p. 60). Dans le champ de l’apprentissage des langues étrangères et de la compréhension de l’oral en particulier, il s’agit de connaissances portant sur les constituants de la langue (lexique, règles syntaxiques, ...) ainsi que de connaissances sur les processus cognitifs en jeu (Gruson, 20019). Véronique (Cnesco, 2019) spécifie ces connaissances lorsqu’elles sont d’ordre linguistique ; il indique que ce sont des connaissances « conscientes, déclaratives, accessibles uniquement à travers des traitements contrôlés (*controlled processing*), verbalisables, susceptibles d’être apprises (*learnable*) et mobilisables si les apprenants rencontrent des difficultés linguistiques particulières. »

La didactique des langues, longtemps marquée par la dichotomie établie par Krashen (1985) entre apprentissage implicite et apprentissage explicite, conçoit aujourd’hui ces deux formes comme complémentaires (Pietro, 2002). Gaonac’h (2019) porte à notre connaissance les conclusions des études de Sun, Suarez et Terry (2005) selon lesquelles « les deux formes d’apprentissage peuvent être mises en parallèle ou en interaction : on ne peut donc pas donner une règle générale qui conduirait à privilégier un ordre d’exposition idéal entre explicite et implicite » (*Ibid.*, p. 145). Dans le domaine des langues vivantes, des travaux (Hulstijn, 1997 ; Robinson, 2003 ; DeKeyser, 2003) ont été entrepris pour comparer les effets des apprentissages selon qu’ils sont implicites ou explicites. Ils tendent à montrer de manière générale « la supériorité de l’enseignement explicite à court terme, notamment pour des formes grammaticales ». Cependant, ils révèlent aussi que « l’apprentissage implicite peut s’avérer plus efficace à long terme, mais sous la condition d’une exposition à la langue suffisamment longue et intense » (Gaonac’h, 2019, p. 143). Ce sont des conditions rarement présentes dans le milieu institutionnel, c’est pourquoi une des recommandations du jury<sup>36</sup> de la conférence de Consensus (2019) est « d’intensifier les contacts avec les langues dans et hors de l’école ».

Un des enjeux pour l’enseignement des langues semble donc « de permettre aux deux types d’apprentissage de fonctionner » (Roussel, 2021). Les connaissances explicites peuvent se

---

<sup>36</sup> [http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2019/04/190411\\_Recommandations\\_juryLVE.pdf](http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2019/04/190411_Recommandations_juryLVE.pdf)

transformer en connaissances implicites par la pratique de la communication. Selon cette auteure, une des clés de l'automatisation et de la procéduralisation est la répétition.

« Avec le temps, l'entraînement, la répétition, les connaissances procéduralisées permettent aux apprenants de comprendre et de produire plus rapidement, en consacrant de moins en moins de ressources attentionnelles à ces deux activités. Les apprenants peuvent ainsi développer des connaissances « fonctionnellement équivalentes » à des connaissances apprises implicitement, bien qu'elles aient été apprises explicitement au départ. » (*Ibid.*, p. 34)

Ainsi, Towell, Hawkins et Bazergui (1996) indiquent, après avoir observé les productions orales d'étudiants anglophones apprenant le français avant et après un séjour de 6 mois en France, qu'elles sont à la fois plus longues et plus complexes et que leur discours est plus fluide. Ils ont interprété ce phénomène comme une transformation des connaissances linguistiques déclaratives en connaissances procédurales prêtes à être utilisées en situation de communication sans qu'il soit nécessaire de passer par une référence à la règle ou à des modèles.

En milieu scolaire, le temps d'exposition à la langue étant limité, l'acquisition de connaissances explicites grâce à des exercices réguliers et répétés peut contribuer à une pratique plus aisée de la langue cible. Toutefois, selon Roussel (2021) cela est fortement dépendant de la manière dont les enseignants vont guider l'attention des élèves et par conséquent de leurs choix didactiques :

« Il s'agit donc, en situation d'enseignement guidé, de faire en sorte que les connaissances déclaratives soient établies, puis de concevoir une progression des différentes formes d'apprentissage pour que le recours à ces connaissances devienne de moins en moins coûteux, c'est-à-dire de plus en plus automatique, mais aussi de guider l'attention de l'apprenant pour qu'elle porte de manière ciblée sur les aspects les plus pertinents de la langue cible. (Roussel, 2021, p. 36)

Dans le domaine de l'acquisition d'une langue, les ressources attentionnelles peuvent être dirigées soit vers le sens, soit vers les formes linguistiques. Cependant, les capacités de recourir à ces ressources sont limitées. Ainsi, pour rendre l'exercice moins coûteux, les enseignants doivent cibler de manière très précise l'objet d'apprentissage. Roussel exemplifie ce à quoi il faut prêter attention lors de divers apprentissages.

« Pour acquérir la phonologie, il faut être attentif aux sons de la langue cible, en particulier à ceux qui sont pertinents (au sens de contrastifs) dans la langue cible (...). Pour acquérir du vocabulaire, il faut tenir compte à la fois de la forme des mots (prononciation, orthographe) et des indices disponibles qui peuvent mener à l'identification du sens. Pour acquérir les aspects pragmatiques du langage il faut s'occuper à la fois de la forme linguistique des énoncés et de caractéristiques sociales et contextuelles pertinentes auxquelles ils sont associés. Pour acquérir la morphologie (...), il faut prêter attention à la fois aux formes des morphèmes et à leurs significations, et pour acquérir la syntaxe, il faut être attentif à l'ordre des mots et des significations auxquelles ils sont associés. » (Roussel, 2021, p. 44)

Ainsi, il est essentiel, selon cette auteure, de prendre en compte à la fois les caractéristiques de la langue mais aussi les capacités cognitives des élèves. Cette prise en compte serait de nature à assurer un guidage de l'attention des élèves et, ce faisant, de les engager dans les apprentissages et de développer des compétences en compréhension de l'oral.

## 2. Le concept de la charge cognitive

La charge cognitive constitue un des concepts centraux de la psychologie cognitive travaillé par Sweller à partir de la fin des années 1970. En France, Tricot (1998) s'est particulièrement intéressé aux recherches menées par Sweller et a contribué à les faire connaître. Autour de ce concept, une théorie de la charge cognitive (Sweller, Ayres et Kalyuga, 2011) s'est développée pour analyser les activités cognitives de l'apprenant.

« Cognitive load theory (Sweller, 1988, 1989) is concerned with the manner in which cognitive resources are focused and used during learning and problem solving ». (Chandler et Sweller, 1991)<sup>37</sup>

Selon cette théorie, les activités d'enseignement-apprentissage doivent prendre en compte l'architecture du système cognitif humain (Sweller, 2016). La charge cognitive correspond « à la quantité totale d'activité mentale imposée en mémoire de travail par une situation d'apprentissage » (Gaonac'h, 2019, p. 206). Plus précisément, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde, cette théorie met en avant le rôle central de l'attention en corrélation avec celui de la mémoire de travail et de la mémoire à long terme (Roussel, 2019).

### 1) Les deux types de mémoire

La mémoire de travail (MdT) est définie « comme un système qui permet, pour accomplir une tâche donnée, de stocker et de manipuler des informations de manière transitoire » (Roussel, 2019). Elle constitue « un ensemble de fonctions jouant des rôles articulés en fonction des contraintes et des tâches, leur point commun étant le caractère transitoire et limité de leur mise en œuvre » (Gaonac'h, 2019, p. 189). Par exemple, cet auteur explique que « la boucle phonologique » a pour fonction le stockage provisoire et le traitement des informations verbales perçues. Celles-ci disparaissent rapidement de la mémoire de travail, à moins d'être activées en recourant à la répétition mentale « boucle articulatoire ». Cette activation requiert de l'attention.

---

<sup>37</sup> « La théorie de la charge cognitive (voir Sweller, 1988, 1989) s'intéresse à la manière dont les ressources cognitives sont contrôlées et utilisées pendant l'apprentissage et la résolution de problèmes. » (notre traduction)



Alors que les informations auditives sont stockées et traitées dans la boucle phonologique, les informations visuelles sont conservées dans le calepin visuo-spatial (Baddeley, 1986). Toutefois, selon l'effet de modalité (Puma et Tricot, 2019) les capacités de la boucle phonologique et du calepin visuel peuvent se cumuler. Ce modèle peut permettre de mieux appréhender l'activité cognitive des élèves dans des situations d'apprentissage où le support de la compréhension est un document multimédia ou bien à chaque fois que la vue et l'ouïe sont simultanément sollicités dans une tâche de compréhension orale. À côté de la boucle phonologique et du calepin visuel, dénommés systèmes « esclaves » dans la mesure où ils ne traitent chacun qu'un seul type d'information, un autre mécanisme entre en jeu dans l'activité cognitive, il s'agit de « l'administrateur central ». Ce dernier exerce des fonctions dites « exécutives » de « planification de l'activité, coordination des différents aspects de l'activité, activation et inhibition des informations en mémoire » (Gaonac'h, 2019, p. 186).

Alors que la mémoire de travail offre un espace de stockage à capacité limitée, celui de la mémoire à long terme ne connaît pas de limite. Les connaissances y sont conservées sous forme de « schémas » (Barlett, 1932). Leur fonctionnement nous est décrit par Roussel (2019) de cette manière « les nouveaux éléments appris sont progressivement intégrés à un réseau de connaissances, sémantiquement liées (connaissances déclaratives sémantiques). L'expérience et les souvenirs permettent également d'ajouter des connaissances à ce réseau en mémoire à long terme (connaissances déclaratives épisodiques). » (Roussel, 2021, p. 52) Cette organisation de la mémoire à long terme « est au cœur de la théorie de la charge cognitive » (Roussel, 2021). Plus les connaissances stockées dans la mémoire à long terme sont nombreuses et structurées, plus aisément elles seront mobilisées et activées lors de l'acquisition de nouvelles connaissances. Ainsi, lors de la conception de situations d'apprentissage, il est important de prendre en compte les connaissances déjà établies pour s'appuyer dessus et favoriser le traitement des nouvelles connaissances en mémoire de travail. Ces connaissances sont en partie d'ordre lexical et les recherches menées par Hulme, Maughan et Brown (1991) montrent que le degré de familiarité des mots (propriétés stockées en mémoire à long terme) permet des traitements plus rapides en mémoire de travail. Cet accès aux connaissances lexicales peut être favorisé par des exercices de répétition mais aussi par des apprentissages explicites tels que la traduction. Toutefois, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, la reconnaissance des mots dépend aussi fortement des capacités des élèves à traiter le flux sonore et à identifier les unités qui forment des mots. Les élèves doivent avoir acquis des connaissances d'ordre phonologique relatives à la forme orale des mots pour réaliser le découpage du flux sonore et l'identification lexicale.

Pour terminer, comprendre à l'oral nécessite pour l'élève d'avoir acquis des connaissances linguistiques suffisamment solides, intégrées en mémoire à long terme. Un déficit de connaissances entraîne un traitement plus coûteux des informations entendues. En ce sens, la théorie de la charge cognitive propose des outils conceptuels qui interrogent la conception des situations d'apprentissage.

## 2) Les trois types de charge cognitive

Selon la théorie de la charge cognitive (Sweller et al, 2011), il existe trois types de charge cognitive liées aux ressources attentionnelles des élèves : la charge cognitive intrinsèque, la charge cognitive extrinsèque et la charge cognitive essentielle.

La charge cognitive intrinsèque est fortement dépendante de l'exigence et des caractéristiques de la tâche scolaire. Dans une situation de compréhension orale, elle est liée à la nature du document sonore, à ses caractéristiques propres et à la nature des traitements à réaliser pendant l'écoute du document. Elle dépend de ce que les chercheurs appellent « l'interactivité » des éléments que l'élève doit traiter pour apprendre (Sweller et Chandler, 1994). Comprendre un document sonore implique de tisser des liens à la fois entre les différents éléments linguistiques ou paralinguistiques qui le composent, mais aussi entre le matériel linguistique et les connaissances de celui qui écoute. Toutefois, le professeur qui évalue la complexité de la tâche pour les élèves peut agir sur le niveau de la charge intrinsèque en l'allégeant. Par exemple, il peut décider de rendre le document sonore plus accessible aux élèves en le modifiant (réalisation de coupures) ou encore en le simplifiant.

La charge cognitive extrinsèque se rapporte à la manière dont les documents et ressources nécessaires aux apprentissages sont présentés aux élèves. Elle concerne prioritairement les consignes et toutes les indications données par les professeurs pour guider le travail des élèves. Par exemple, lors d'une activité de compréhension orale en langue étrangère, Roussel et Tricot (2015) ont montré l'influence des consignes sur les performances des élèves lorsqu'elles sont énoncées avant l'écoute. Elles concourent à guider leur attention vers des objectifs d'apprentissage ciblés. La charge cognitive extrinsèque est par conséquent liée aux choix des enseignants. Ces choix doivent prendre en considération l'état des connaissances préalables des élèves lors de la présentation des informations. Pour les élèves les moins compétents, plus le guidage est fort, plus la charge extrinsèque est allégée. À titre d'exemple, pour la compréhension de l'oral, la charge extrinsèque d'une tâche d'écoute dont la consigne serait simplement « écouter pour comprendre » est plus élevée que la charge extrinsèque d'une consigne ciblant le repérage de certains éléments précis (Roussel, 2021). La charge extrinsèque peut aussi être liée au dispositif matériel de l'écoute

selon que la source sonore provienne d'un baladeur mp3 ou qu'elle soit diffusée par le professeur d'une manière collective (Roussel et Tricot, 2015).

Le troisième type de charge, la charge essentielle est directement liée à l'objectif d'apprentissage. Elle correspond à l'intégration et l'organisation des connaissances nouvelles dans la mémoire à long terme pour les rendre facilement disponibles. Ainsi, tout concepteur d'une situation didactique ayant pour objet le travail de la compréhension orale est amené à manier les trois types de charges pour permettre l'apprentissage. Afin d'orienter l'attention des élèves vers ce qui est à apprendre (la charge essentielle), l'enseignant dispose de certains leviers comme nous le décrit Roussel (2021) « en maîtrisant l'interactivité des éléments du support d'apprentissage (optimisation de la charge intrinsèque) et en orientant les activités mentales qui conduisent à réaliser la tâche d'apprentissage (allègement de la charge extrinsèque). » (Roussel, 2021, p. 60) Ainsi, si on suit les principes développés dans le cadre de la théorie de la charge cognitive, il semble que les situations d'apprentissage doivent favoriser l'intégration des connaissances nouvelles dans la mémoire à long terme. Cette intégration nécessite de la part de l'élève l'activation de processus de compréhension orale spécifiques, que nous décrivons dans la partie suivante.

### 3) Les processus de compréhension orale

Pour la psychologie cognitive (O'Malley et Chamot, 1990 ; Vandergrift et Goh, 2012), la compréhension orale exige l'articulation de processus dits de bas niveau (traitement des sons du langage, segmentation de la chaîne phonique, traitements lexicaux et syntaxiques locaux) et de processus dits de haut niveau (traitements syntaxiques plus référentiels, construction d'une représentation globale de la signification du texte par la mobilisation de connaissances préalables). Pour établir le sens d'un message perçu, l'élève doit à la fois traiter le signal sonore (décoder, segmenter la chaîne phonique, reconnaître les mots etc.) et intégrer ses connaissances préalables (linguistiques, discursives, pragmatiques, culturelles) stockées en mémoire à long terme (Roussel et Gruson, 2018). Si en langue 1, tous ces processus sont fortement automatisés, ils ne le sont pas de la même manière en langue étrangère. En compréhension de l'écrit, ces insuffisances peuvent être compensées par la possibilité de revenir sur certains passages lus. Or, en situation de compréhension orale, l'information se caractérise par sa nature transitoire et son traitement doit s'effectuer en temps réel. En début d'apprentissage, les processus de bas niveau sont faiblement automatisés. Les traitements perceptifs, lexicaux ou syntaxiques en langue étrangère, au regard de la multiplicité des éléments qui la composent, peuvent requérir trop de ressources attentionnelles et saturer la mémoire de travail. L'activation des processus de haut niveau serait alors rendue plus

difficile. Comprendre implique donc l'articulation de processus complexes qui sont à la fois successifs et concomitants (Gaonac'h et Fayol, 2003).

Plusieurs études (Goh 1998 ; Goh, 2000 ; Vandergrift, 2003 ; Vandergrift et Goh, 2012) soulignent que les apprenants portent leur attention soit sur la forme linguistique du discours, soit sur le sens. Or, c'est en combinant ces différents processus que l'on va construire efficacement le sens du discours (Vandergrift, 2003). Le contrôle de l'attention est exercé en fonction du niveau d'expertise de la langue étrangère. Les auditeurs expérimentés utilisent environ deux fois plus de stratégies d'écoute que les auditeurs moins compétents et ces stratégies reposent sur des processus de haut niveau, tandis que leurs pairs moins compétents s'engagent dans un traitement plus superficiel de l'input, car les processus de bas niveau accaparent leurs ressources attentionnelles (Vandergrift, Goh, Mareschal et Tafaghodari, 2006).

## **II. La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD)**

La théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, Mercier, 2007) a été élaborée au sein de l'approche comparatiste en didactique (Mercier et al., 2002 ; Schubauer-Leoni, Leutenegger, 2005). Elle tente de proposer une conception générique de l'action humaine, qu'elle spécifie à l'action didactique proprement dite.

Dans le champ de la TACD, la notion de jeu est utilisée pour modéliser l'action didactique (Sensevy, 2011 ; Gruson, Forest et Loquet, 2012). Ainsi, toute action est liée à un *enjeu* relatif aux savoirs à apprendre, elle comporte des *règles* qui permettent de comprendre comment jouer au jeu et elle nécessite la mise en œuvre de *stratégies* pour agir concrètement dans le jeu. Cette action est définie comme conjointe lorsqu'elle « implique deux participants ou plus qui agissent dans un but commun » (CDpE, 2019, p. 591). Dans les situations didactiques étudiées, le but poursuivi par les professeurs est que les élèves apprennent à comprendre un message oral dit dans une langue étrangère. Or, pour que ce but devienne commun, il est nécessaire qu'il soit aussi partagé par les élèves, c'est-à-dire que les élèves *se prennent au jeu*. Cet accomplissement pourra se produire au sein des *transactions* que professeurs et élèves réaliseront par rapport au savoir en jeu. Dans cette perspective, l'action conjointe est vue comme un acte social

« dans lequel les conduites d'un participant – ses attitudes, ses gestes, ses expressions et ses postures corporelles – servent de stimuli à ses partenaires pour qu'ils accomplissent leur propre part dans l'acte social » (Cefaï et al, 2006, p. 57).

L'homme, dit Sensevy (2015, p. 110), « devient ce qu'il est parce qu'il agit *conjointement* avec d'autres, parce qu'autrui occupe une place *nécessaire* dans son comportement ». L'action conjointe en situation scolaire se produit dans un système d'attention réciproque aux signes renvoyés par chacun des *transactants*. Ce processus de déchiffrement de signes est décrit grâce à la notion de *sémiose* que nous allons préciser un peu plus loin. Les signes produits avec *réticence* ou *expression* peuvent être en lien avec le *contrat* ou avec le *milieu*, toutes ces notions sont présentées dans la partie suivante.

Dans un premier temps, nous décrivons *la dialectique « contrat-milieu »* en lien avec celle de « *réticence – expression* » pour mettre au travail le principe *d'équilibration didactique* nécessaire aux apprentissages. Puis nous apportons un éclairage sur la notion de *sémiose*, au sein des relations que les *transactants* entretiennent dans l'action conjointe et montrons comment ces transactions sont modélisés dans *un jeu d'imitation*.

## 1. La dialectique contrat-milieu

Selon cette dialectique « le contrat didactique ne peut être envisagé qu'en relation avec un milieu didactique » (CDpE, 2019, p. 595), aussi pour mieux l'appréhender il nous faut définir en premier lieu les notions de *contrat* et de *milieu*.

### 1) Le contrat didactique

Ce concept a été introduit par Brousseau au début des années 1980 en didactique des mathématiques. Il définit alors le contrat didactique comme « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant » (Brousseau, 1980, p.127). Depuis, la TACD a repris ce concept et l'a spécifié. Le contrat didactique y est vu comme un système de capacités dont dispose l'élève lorsqu'il est confronté à un problème <sup>38</sup>(Sensevy, 2011). Ces capacités peuvent être d'ordre épistémique ou transactionnel.

La composante épistémique du contrat renvoie aux savoirs déjà-là sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer pour traiter le problème. Les connaissances déjà-là ou *connaissances antérieures* sont constituées de celles que les élèves ont construites dans les situations vécues à l'école mais aussi en dehors de l'école. En langue, celles-ci peuvent être d'ordre linguistique (lexical, phonologique, grammatical), elles peuvent également être d'ordre plus général. Par exemple dans les situations

---

<sup>38</sup>En TACD, un problème est une situation qui confronte l'élève à une difficulté d'action.

que nous étudions, elles réfèrent à des connaissances à propos de la confection de recettes ou encore de la fonction des comptines.

La composante transactionnelle réfère « aux comportements du professeur produits en vue d'orienter l'élève dans telle ou telle direction d'action et réciproquement » (Sensevy, 2011, p. 106).

Dans cette perspective, le contrat repose sur un système d'attentes et d'habitudes reliant le professeur et les élèves qui résulte de l'action conjointe antérieure.

Les didacticiens des langues, rappelle Gruson (2019), ont aussi œuvré à spécifier la notion de contrat didactique au sein du domaine spécifique de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes étrangères. Nous mettons notamment au travail dans notre thèse la notion de *contrat de répétition* (Gruson, 2006) qui nous permet d'observer des traces d'habitudes liées à la répétition d'énoncés. Cette pratique, comme le souligne Gruson (2019) répond en partie à des attentes institutionnelles. Par exemple, dans le domaine de l'éveil à la diversité linguistique et culturelle, les enseignants sont encouragés à entraîner les élèves à percevoir puis à reproduire par imitation les sons, les intonations, le rythme d'une langue nouvelle (MEN, 2020).

« Ainsi la place accordée à l'imitation dans les recommandations officielles tend à déterminer fortement les pratiques professorales et conséquemment à induire chez les élèves des comportements qui témoignent de l'importance des pratiques de répétition » (Gruson, 2019, p. 141).

Par ailleurs, cette même auteure souligne que cette pratique qui limite les productions orales des élèves à de simples répétitions des énoncés entendus, s'érige certes en habitude mais aussi en stratégie de substitution. Elle a pu observer que « les élèves ont une certaine tendance à répéter lorsqu'ils ne comprennent pas ce que le professeur attend d'eux. » (Gruson, 2019, p. 141)

Une autre forme de contrat mis en évidence par Gruson (2006) est celui de « *production d'énoncés complets et corrects* ». Cette auteure avance, en appui sur les études qu'elle a menées, qu'il y a une forte propension chez les professeurs à exiger des élèves « qu'ils produisent des énoncés complets les plus proches possible de la norme » (Gruson, 2019, p. 141). Cette pratique, qui prend appui sur la répétition, a pour objectif prioritaire la correction de la langue. À cet égard, la chercheuse interroge la place et le statut accordés à l'erreur et l'approximation dans les productions orales des élèves. Cette pratique risque aussi « de freiner la prise de parole de certains élèves et ralentir les apprentissages » (Gruson, 2019). Les élèves, selon Gruson, sont peu mis en situation d'agir avec la langue. Elle préconise donc que la classe de langue devienne un « laboratoire [...] où les données langagières se trouvent comme concentrées, rebrassées et moins aléatoires que dans d'autres environnements [...] son rôle est de médiation, de consolidation des connaissances et, dans le temps qui lui est imparti, d'accélérer leur construction » (Gruson, 2019, p. 141).

L'ensemble des éléments qui composent le contrat constitue *l'arrière-plan* commun au professeur et aux élèves dans la situation d'apprentissage. Avec cet *arrière-plan* les élèves vont aller à la rencontre du problème, à la rencontre de ce qui est à apprendre.

## 2) Le milieu didactique

Le milieu didactique est constitué des ressources matérielles et immatérielles présentes dans la situation d'apprentissage et à partir desquelles l'élève va apprendre. Cette situation correspond à un état du monde problématique composé de plusieurs éléments épars qui ne font pas tous sens pour l'élève. Le milieu désigne « la structure symbolique du problème que l'élève doit travailler » (CDpE, 2019, p. 594). Pour explorer adéquatement le milieu, l'élève devra lire et interpréter adéquatement les signes renvoyés par ce dernier puis les organiser en un système cohérent de significations : « le milieu correspond donc à ce avec/sur quoi on fait ce qu'il y a à faire pour avancer dans la résolution d'un problème » (Gruson, 2019).

Gruson (2019) a décrit plusieurs aspects qui caractérisent le milieu en classe de langue. Tout d'abord, elle caractérise celui-ci comme étant fortement *exolingue* puisque les répertoires linguistiques des différentes personnes qui interviennent dans la situation offrent de grandes divergences, entre, par exemple, celui d'un locuteur natif qui s'adresse aux élèves dans sa langue, celui du professeur et celui des jeunes élèves de l'école maternelle pour lesquels la langue est largement inconnue. Elle le définit également comme *multi-modal* puisqu'il intègre des éléments matériels, des objets, des iconographies ainsi que des éléments symboliques, les sons, les intonations, les gestes produits. Dans les situations de compréhension orale, ces éléments constituent autant de signes que l'élève doit interpréter et mettre en lien en utilisant diverses modalités sensorielles. Cependant, le professeur peut orienter son attention vers tel ou tel signe par le biais des énoncés, des consignes ou encore des gestes qu'il produit. Dans des situations de compréhension orale, il recourt à ces différents procédés pour aider les élèves à accéder au sens du message entendu. Toutefois, la notion de *professeur-milieu* développée par Gruson (2019) met en évidence que le professeur est celui qui oriente l'élève dans le milieu mais que le professeur lui-même peut être porteur du milieu. Cette auteure exemplifie cette notion à partir de la description d'une situation d'apprentissage d'items lexicaux se rapportant au visage. La professeure prend appui sur son corps pour désigner les parties du visage qu'elle oralise. Le milieu est alors constitué des énoncés de l'enseignante et des gestes iconiques qu'elle effectue. En ce sens, la professeure fait milieu.

### 3) L'équilibration didactique

Comme nous venons de le voir, les notions de contrat et de milieu sont en tension. En effet, il existe une forme de déséquilibre initial entre l'un (le déjà-là, qui résulte en grande partie de l'*action conjointe* antérieure) et l'autre (ce qui est à-connaître, présent dans une structure symbolique spécifique) (CDpE, 2019). La dialectique contrat-milieu repose sur la recherche d'un équilibre entre ce qui est connu et ce qui est à connaître pour permettre à l'élève d'apprendre. Dans des situations de compréhension orale, pour atteindre cette équilibration, il est nécessaire que les élèves puissent prélever dans les éléments sonores et visuels, matériels ou symboliques du milieu, suffisamment d'indices pour produire le sens d'un message. Cela nécessite de la part du professeur une analyse épistémique (Sensevy, 2011) du document source sur lequel repose l'activité de compréhension. Cette analyse lui permet de s'assurer que le travail du problème est possible et d'envisager les actions qu'il peut mener. Il peut agir soit en rappelant des éléments du contrat (connaissances linguistiques, stratégies pour identifier un mot), soit en favorisant la mise en relation d'éléments du milieu (par exemple, la correspondance mot-geste). Chacune des actions du professeur peut comporter une part de réticence et/ou une part d'expression. Ainsi la dialectique contrat-milieu est fortement dépendante de la dialectique réticence-expression que nous décrivons dans la partie suivante.

## 2. La dialectique réticence-expression

Le collectif d'auteurs DpE a travaillé à caractériser les notions de réticence et d'expression. La réticence est décrite de la manière suivante :

« Être réticent, c'est cacher, taire, une partie des choses que l'on sait. On peut être réticent pour diverses raisons. On peut taire des choses qu'on sait et qu'on devrait dire. C'est pourquoi le mot a un sens juridique. L'artiste peut être réticent parce qu'il mise sur l'intelligence du public. Il ne dit donc pas tout. On peut être réticent pour ne pas blesser autrui (les vérités qui blessent...) On peut être réticent par discrétion. » (CDpE, 2019, p. 26)

Au sein des transactions qui prennent place entre élèves et professeur dans une situation d'apprentissage, ce dernier ne peut pas dévoiler aux élèves tout ce qu'il sait, au risque de les empêcher d'apprendre par eux-mêmes selon la clause *proprio motu* (Sensevy, 2011), c'est-à-dire de s'engager dans le travail du problème. En taisant ou cachant ce qu'il sait, le professeur fait montre de réticence didactique.

La notion d'expression réfère à la possibilité pour le professeur de dire ou montrer ce qu'il sait afin d'orienter le travail des élèves dans le milieu.



Toute action professorale contient de ce fait une part de réticence et d'expression. Ces deux notions tout comme celles de contrat et milieu sont alors complémentaires. Rapportées au domaine de la compréhension orale en langue étrangère, le professeur ne peut pas d'emblée livrer le sens d'un mot ou d'un message aux élèves, c'est ce qu'il doit taire. Toutefois, les élèves ne pourront construire par eux-mêmes cette signification sans aide du professeur à travers ce qu'il montre, dit ou fait. À ces fins, il peut se montrer expressif sur des éléments du contrat, en référence à des habitudes ou connaissances instituées dans l'action conjointe. Il peut accompagner ce qu'il dit d'un geste connu des élèves ou rappeler des règles de construction grammaticale. Il peut aussi se montrer expressif vis-à-vis du milieu en guidant l'attention des élèves vers certains de ces éléments, par exemple le repérage de mots à fortes occurrences. De la même manière, il peut se montrer réticent vis-à-vis du contrat ou du milieu :

« Tout geste professoral peut s'apprécier comme un mixte de réticence et d'expression dialectiquement liées » (Gruson, 2019, p. 131). La relation didactique peut se décrire comme « le lieu d'un jeu entre réticence et expression. C'est la dialectique réticence-expression » (CDpE, 2019, p. 595).

La dialectique contrat-milieu (ce que l'élève sait déjà et la structure du problème) s'entrelace à la dialectique réticence-expression (ce que le professeur exprime ou tait à propos du savoir en jeu) dans une double dialectique contrat-milieu/réticence-expression :

« Le rapport au savoir de l'élève, et celui du professeur, sont ainsi façonnés par la manière dont ces deux dialectiques s'épousent et se contrarient, et par la manière dont s'établit une forme d'équilibre entre ces deux dialectiques, équilibre qui permet au professeur d'enseigner et à l'élève d'apprendre. » (Sensevy, 2018)

Cette double dialectique apparaît alors fortement liée aux processus de déchiffrement des signes, ceux produits par le professeur et les élèves, ceux renvoyés par le milieu. Ainsi, le processus sémiotique en didactique pourrait être décrit, selon Sensevy et *al.* (2015) « comme un enchevêtrement spécifique de deux dialectiques, la dialectique réticence-expression, et la dialectique contrat-milieu qui évoluent au sein du processus d'équilibration » (*Ibid.*, p. 319). Nous consacrons la partie suivante à décrire la notion de sémiose.

### 3. Les sémioses

En TACD, les chercheurs se sont largement inspirés des travaux de Mead (1934/2006) et de sa théorie de l'action humaine pour définir les principes de l'action conjointe. Selon Mead, toute action est un acte social au cours duquel les conduites d'un participant servent de stimuli à ses partenaires et réciproquement. Agir c'est donc reconnaître l'action des autres et ajuster son action

à celles des autres. En concevant de cette manière l'action didactique, soit comme une action conjointe, les comportements du professeur sont considérés comme la source des comportements des élèves et réciproquement. Ainsi, ce que les élèves donnent à voir constituent de précieux indicateurs de leur rapport au savoir. De la lecture adéquate de ces signes dépend l'atteinte de cet équilibre qui permet l'accès au savoir nouveau :

« Élève et professeur déchiffrent des signes, qu'ils viennent d'autrui ou des choses. Ils en produisent incessamment. L'équilibration didactique est le fruit de ce déchiffrement et de cette production. » (CDpE, 2019, p. 566)

Dans la TACD, le processus de déchiffrement réciproque de signes produits par le professeur et les élèves au cours de l'action didactique est décrit grâce à la notion de *sémiose réciproque*.

Les indices sémiotiques produits par le professeur peuvent être en lien avec le contrat, *sémiose du contrat* ou avec le milieu, lui-même pourvoyeur de signes, et donc *sémiose du milieu*. Les signes renvoyés par le milieu sont très souvent non-intentionnels alors que ceux produits par le professeur sont généralement intentionnels<sup>39</sup> (Sensevy et al., 2015). Ce processus de déchiffrement orienté soit vers le milieu, soit vers le contrat est nommé la *double sémiose*. La compréhension orale est une activité complexe de déchiffrement de signes : ceux qui émanent du langage, les sons, les mots, les phrases et ceux qui traduisent l'intention de l'auditeur. Comme le montre Billeter (2017) :

« Quand je prononce une phrase, je vais, je m'avance d'un certain pas, animé d'une intention que j'exprime par l'ordre dans lequel je mets les mots, par les accents que je place sur certains d'entre eux, par les pauses que je ménage. [...] j'introduis dans leur suite *un geste* qui les relie et je leur donne par là un sens » (*Ibid.*, p. 45).

Cette citation décrit la diversité des signes qui composent le sens d'un message et qui doivent être lus par celui qui écoute.

L'enseignement de la compréhension orale nécessite de diriger l'attention des élèves vers tous ces signes qui composent le discours et en établissent le sens. Il exige par conséquent, de la part du professeur, la production de signes pour guider l'activité des élèves afin qu'ils apprennent à reconnaître ces signes. Les activités d'éveil à la diversité linguistique que nous étudierons dans nos analyses sont menées dans une langue inconnue pour laquelle la plupart des élèves disposent de ressources langagières très limitées. Ainsi, « les professeurs utilisent des ressources non verbales pour permettre aux élèves d'avoir accès aux significations verbales » (Gruson, 2019, p. 170). Parmi les ressources sémiotiques les plus fréquemment mobilisées par les professeurs, Gruson a particulièrement étudié les documents iconographiques et les gestes de pointage.

---

<sup>39</sup>Cf dialectique réticence-expression

Toutefois, elle fait remarquer que « l'efficacité des systèmes sémiotiques utilisés par les professeurs nécessite que les élèves soient capables d'interpréter la multiplicité des signes dont ces derniers font usage » (Gruson, 2019, p. 171). C'est pourquoi nous mettons au travail dans nos analyses des situations didactiques la notion de sémiologie pour mieux comprendre comment se déploie dans l'action conjointe l'activité des élèves et celle des professeurs.

#### 4. Le jeu d'imitation

Une question centrale, selon nous, à l'enseignement apprentissage de la compréhension est celle relative aux moyens dont disposent les élèves pour rendre compte de leur compréhension d'une situation et de la manière dont les professeurs le perçoivent. Nous considérons qu'imiter ce qui est entendu peut être assimilé à dévoiler ce qui a été compris et à comment ça l'a été. En TACD, les chercheurs travaillent à spécifier ce qui constitue, selon Sloterdijk (2015), « l'imitation de l'inimitable ». Ce qui est imité est une forme donnée à voir ou plus spécifiquement dans notre étude une forme donnée à entendre. Mais cette imitation nécessite de comprendre ce qui est à imiter :

« Le mot comprendre doit être ici appréhendé bien au-delà de sa seule signification rationnelle. Il peut vouloir dire par exemple "saisir intellectuellement le rapport de signification qui existe entre tel signe et la chose signifiée". Il peut aussi avoir le sens de "se faire une idée claire des causes, des conséquences, etc. qui se rattachent à telle chose et qui l'expliquent". Mais il peut tout aussi bien signifier "Par intuition, dans une saisie spontanée, généralement après une longue maturation...appréhender quelqu'un ou quelque chose dans toute la vérité de sa nature profonde..." L'imitation de l'inimitable renvoie ainsi à cette compréhension. Elle suppose donc dans la transmission, la prise de conscience de la nécessité de comprendre. » (CDpE, 2019, p. 554)

Comprendre ce qui est à imiter, c'est saisir le rapport entre la forme et ce qu'elle représente. Cette action ne peut se produire qu'à condition de situer la forme dans l'arrière-plan au sein duquel elle prend vie. Le rôle de l'arrière-plan ou de la forme de vie apparaît alors comme essentiel dans l'acte de compréhension : « c'est lui qui permet l'imitation de l'inimitable. Ce qu'il faut saisir c'est le principe générateur de la forme » (CDpE, 2019). Les auteurs illustrent ce principe en faisant référence à la compréhension de la pierre de Rosette par Champollion : « sans compréhension de son principe que signifie la pierre de Rosette ? Mais comment comprendre le principe (la langue) sans une étude approfondie de la pierre ? » (CDpE, 2019, p. 557). Ainsi, Champollion a accédé à la compréhension de cette pierre qui porte un texte de loi parce qu'il a identifié un texte écrit en trois langues dont le grec et l'égyptien. Il s'est alors appuyé sur sa connaissance du grec pour rechercher la signification des hiéroglyphes et en déduire le fonctionnement de la langue.

En TACD, le jeu d'imitation modélise la monstration comme système dynamique. Imiter, c'est être capable de reconnaître chez l'autre et dans les formes/représentations qu'il produit l'accomplissement d'une activité savante. Dans les situations que nous étudions, l'activité savante est la compréhension d'une langue. Elle nécessite d'être reconnue en tant que telle par l'élève. Le jeu d'imitation suppose que l'élève assume l'enquête vers ce voir-comme. C'est un jeu entre lui, ce qu'il perçoit de la forme-représentation et l'autre, celui qui produit cette forme. Selon Billeter (2017) :

« Nous disposons de « cette faculté de former des phrases dans notre *for intérieur* et de les comprendre en les formant. D'où notre faculté de nous parler à nous-mêmes mais aussi celle de comprendre les phrases des autres en les reproduisant intérieurement » (*Ibid.*, p. 46).

En lien avec cette citation, il nous semble intéressant de convoquer la notion *de milieu-soi* dans la mesure où l'activité de compréhension orale apparaît comme un travail intérieur. Dans la TACD, cette notion se caractérise de cette façon :

« L'idée de milieu, qui décrit le travail sur le soi, lui donne un sens précis. Le soi dont on parle alors fait considérer soi-même comme un autre<sup>212</sup>. Le soi est un milieu qui m'est en grande partie inconnue. Je dois le parcourir comme une terre étrangère. Je dois établir ou saisir des relations qui me sont inconnues. Il n'existe pas d'intériorité qui soit évidente, transparente. Qui me soit immédiatement transparente du seul fait qu'elle soit mon intériorité. Je dois enquêter (dans) le milieu-soi, comme j'enquête (dans) tout autre milieu. » (CDpE, 2019, p. 555)

À partir de cette caractérisation du jeu d'imitation, la TACD en produit deux descriptions. L'une, appelée jeu de *l'imitation réplivative*, correspond à une reproduction de ce qui a été montré, donc de la forme. L'élève va procéder par imitation pour répéter l'énoncé entendu. Il copie la forme du modèle. Il répond au contrat de répétition (Gruson, 2005). Toutefois, comme nous l'avons mentionné, l'appui sur ce contrat ne garantit en rien la compréhension de la forme. Dans ce cas, l'imitation offre un cadre sécurisant (CDpE, 2019). Mais ce cadre peut enfermer dans un processus d'apprentissage qui laisse à la surface des choses et empêche de développer des aptitudes à créer : « À se couler dans un moule, on risque d'en devenir esclave » (CDpE, 2019, p. 465).

L'autre manière de jouer au jeu est celui de *l'imitation créatrice*, lorsque celui qui imite comprend le sens de ce qu'il imite. Les élèves reprennent le geste ou la forme mais ils l'accommodent pour produire un geste nouveau. Cette imitation suppose que les élèves soient en mesure d'établir des liens, entre les signes qu'ils reconnaissent dans le milieu, et leur « déjà-là ». Ceci repose sur la reconnaissance de la situation d'énonciation, donc de l'arrière-plan, ainsi que de tout signe émanant du langage. Dans le cadre du jeu d'imitation, le professeur peut tirer parti de la performance de l'élève. Il peut la souligner et la poser comme objet d'une enquête collective comme l'expliquent les auteurs de CDpE (2019) :

« Il peut amener l'attention collective à l'interroger, à la commenter, à l'imiter. Peu à peu la classe pourra en expliciter un principe générateur. Par exemple, faire un geste très simple à l'entièreté duquel on porte attention. Reprendre et reprendre encore la performance, dans ses variations, permettra d'avancer ». (*Ibid.*, p. 560)

Ce travail est soumis à la reconnaissance par le professeur des productions des élèves, de leurs imitations en tant que germes de l'activité savante.

## **Partie 2**

# **La méthodologie de la recherche**

Dans notre travail, nous étudions l'action *in situ*, en ce sens notre étude peut être qualifiée d'ethnographique. En effet, elle repose sur l'analyse de données empiriques et cherche à décrire au plus près la pratique effective dans un effort de compréhension de celle-ci. « Il s'agit pour le chercheur, de *partir* le plus possible "des choses telles qu'elles sont" » (Sensevy, 2011, p. 188). Ainsi, notre approche méthodologique se situe dans le cadre d'une approche clinique du didactique. Cette recherche a été menée au sein d'une équipe multi catégorielle constituée en ingénierie didactique coopérative qui a pensé, conçu, mis en œuvre et analysé les séances qui constituent notre recueil de données. Si notre étude ne porte pas sur le fonctionnement de l'ingénierie, elle ne peut éluder les effets des travaux qui y ont été menés et qui ont abouti à des choix de dispositifs didactiques. C'est bien sur l'étude de ces dispositifs que repose notre travail de recherche.

Dans cette partie, nous nous attachons, dans un premier chapitre, à définir les grands principes de fonctionnement d'une ingénierie didactique coopérative, puis, nous présentons l'ingénierie Cultures et Langues à l'École (CLÉ). Dans le second chapitre, nous décrivons certains éléments méthodologiques de constitution et de traitement de nos données.

# Chapitre 1 : une ingénierie didactique coopérative

## I. L'ingénierie didactique coopérative - caractérisation

### 1. Définition et enjeux

« Professeurs et chercheurs devraient pouvoir œuvrer ensemble pour une meilleure éducation, à la fois plus efficace et plus équitable » (Sensevy, 2011, p. 676). Cette citation, selon nous, pose clairement les fondements de l'ingénierie coopérative. D'une part, elle met en avant un type de travail coopératif au sein de l'action conjointe professeurs/chercheurs. D'autre part, elle en définit les finalités en matière d'éducation.

Une ingénierie coopérative relève d'une approche de type *designed-based*. Développée par Sensevy et *al.* (2013), elle a pour but la production conjointe par des chercheurs, enseignants, formateurs, de dispositifs d'enseignement/apprentissage. Elle se déroule selon un processus méthodologique qui repose sur un fonctionnement itératif. Tous ses membres commencent par réfléchir aux contenus de savoirs et à leur mise en œuvre dans des activités didactiques sur un sujet spécifique. Puis, ils les mettent en œuvre, les analysent, les transforment et les remettent en œuvre dans un but de compréhension et d'amélioration (Bryk, 2017) de l'action didactique. Nous présentons ci-dessous la définition de l'ingénierie coopérative que nous livre Sensevy (2016, p. 131) :

« Dans une ingénierie coopérative, l'action conjointe collective est une action de compréhension, qui identifie en particulier les fins de l'action, et les moyens nécessaires pour atteindre ces fins. Cette compréhension amène à imaginer de nouvelles fins et/ou de nouveaux moyens pour l'action. Souvent, le travail des moyens dans la transformation débouche sur de nouvelles fins, proximales (ce que Dewey (2011 /1939) appelait *end-in-view*) qui transforment ensuite les fins distales, des finalités plus générales qui sont ainsi elles-mêmes partiellement redéfinies. Un nouvel effort de compréhension s'initie alors, etc. »

Cette approche de type itératif reprend celle développée dans les *lesson studies* (Miyakawa et Winslow, 2009). Le dispositif des *lesson studies* repose sur une structure cyclique. Au cours de chaque cycle, une situation d'enseignement-apprentissage problématique est étudiée par les



membres du collectif. Ils interrogent les savoirs visés en appui sur les textes officiels et une sélection de ressources. À la suite de ce premier travail, une leçon est mise en œuvre dans la classe de l'un des membres du groupe. Les autres membres du groupe observent cette leçon qui peut aussi être filmée. Puis, une analyse collective de la leçon est réalisée qui est alors améliorée et mise à nouveau en œuvre dans la classe d'un autre enseignant. Ainsi, les *lesson studies* offrent des points de similitude avec les ingénieries coopératives comme nous le décrit Moratello (2018) qui indique qu'elles sont proches « dans la manière dont le point de vue de chacun des membres y est sollicité et mis à contribution ». Toutefois, les deux dispositifs se distinguent dans la mesure où les *lesson studies* ne consistent pas « en une approche d'un système d'enseignement-apprentissage du point de vue scientifique de la pratique enseignante. En effet, elle n'a pas pour ambition de développer un savoir scientifique à l'instar d'une ingénierie coopérative » (Moratello, 2018, p. 48). La nécessité de réexpérimenter pour laisser aux élèves le temps d'apprendre et aux enseignants de comprendre est au cœur même du processus de l'ingénierie. Comme le souligne Dewey, nous considérons que « chaque expérience, d'une part, emprunte quelque chose aux expériences antérieures, et, d'autre part, modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures » (Dewey, 1968/2011, p. 473). Le travail de l'ingénierie coopérative vise à la fois la transformation des pratiques et le développement d'un savoir scientifique en didactique. Ainsi, cette approche est qualifiée d'anthropologique dans la mesure où elle cherche à comprendre l'action humaine au sein des pratiques didactiques. Elle est aussi ingénierique puisqu'elle vise la transformation de ces pratiques. C'est ce que nous explique Sensevy dans cette citation :

« Cette conception de la science didactique comme à la fois anthropologique et ingénierique s'oppose à la distinction classique entre science fondamentale et science appliquée. Puisqu'il existe une relation organique entre le comprendre et le transformer, puisqu'il y a une nécessité de transformer pour comprendre, et nécessite de comprendre pour transformer, le travail ingénierique est sous une certaine description tout aussi fondamentale que le travail anthropologique, le travail anthropologique tout aussi appliqué que le travail ingénierique. » (Sensevy, 2016, p. 228).

De ce principe fondateur des ingénieries coopératives, en découlent d'autres que nous allons brièvement présenter dans la partie suivante.

## 2. Principes de fonctionnement des ingénieries coopératives

Chacun des principes que nous allons présenter peut être considéré comme sous-jacent à l'activité au sein d'une ingénierie coopérative. Ils ne doivent pas être vus comme dissociés les uns des autres mais bien comme un système au sein duquel ils sont tous solidaires.

## 1) La détermination commune professionnels-chercheurs des fins et des moyens du dispositif et l'assomption commune de responsabilité

Dans un premier temps, le travail au sein du collectif constitué de professionnels (d'enseignants, conseillers, formateurs, chercheurs) consiste à travailler conjointement le savoir (ce que les élèves vont apprendre) et à élaborer le dispositif d'enseignement qui permet l'émergence de ce savoir. Le principe de détermination des fins et des moyens renvoie à ce travail commun, à cette enquête collective sur le savoir et à l'appropriation d'une culture commune à propos du savoir pour être en capacité d'agir et de déterminer des fins (des objectifs d'apprentissage). Une fois, ce travail réalisé, il est nécessaire de le concrétiser en concevant des activités didactiques qui permettent aux élèves de rencontrer le savoir (les fins). Il est tout aussi nécessaire de penser la manière dont seront conduites ces activités (les moyens). La construction collective et conjointe des fins et des moyens est essentielle dans l'ingénierie. Chacun des membres du collectif, quel qu'il soit, puisqu'il a pris activement part à cette construction, va se sentir responsable de ce qui a été conjointement élaboré. C'est le principe de l'assomption des responsabilités. « Cela signifie qu'à toute question posée sur le dispositif conjointement élaboré et mis en œuvre, qu'elle soit « théorique » ou « pratique », *tout membre de l'ingénierie est susceptible de répondre.* » (CDpE, à paraître)

## 2) La recherche de symétrie professionnels-chercheurs

Ce principe repose sur la dilution des dualismes classiques entre théorie et pratique. Ce dualisme qui consisterait à cloisonner l'activité des chercheurs et des professionnels, renvoyant les uns au travail de la théorie et les autres à celui de la pratique. L'ingénierie coopérative ne s'inscrit pas dans ce dualisme bien au contraire. Puisque les fins et les moyens de l'action sont conjointement déterminés, la conceptualisation ne revient pas aux chercheurs uniquement pas plus que la mise en pratique ne revient exclusivement aux professionnels. Le principe de l'assomption des responsabilités est l'un des constituants majeurs de *l'égalité pratique* entre professionnels et chercheurs dans un ingénierie coopérative. Il en découle un principe de recherche de symétrie entre chercheurs et professionnels par le renouvellement des postures de chacun au sein de l'action conjointe.

« De fait, l'ingénierie coopérative repose sur une relation transactionnelle entre professeur et chercheur, qui pourrait rendre chacun autre que ce qu'il est, ou, pour le dire plus clairement, qui pourrait amener chacun à appréhender des pratiques que le travail classique de professeur et de chercheur n'intègre pas » (Sensevy, 2016, p. 230)

Ce principe de recherche de symétrie ne signifie en rien un effacement total des particularismes inhérents aux expériences individuelles qui sont par essence différentes.

### 3) La reconnaissance des différences professionnels - chercheurs

La recherche de symétrie dans l'ingénierie coopérative va de pair avec la reconnaissance des différents points de vue qu'ont les membres du collectif sur une question ou une situation étudiée. Ce point de vue provient d'une certaine pratique, or la pratique du chercheur n'est pas celle du professeur ou du formateur. Selon Sensevy il est indispensable de reconnaître la diversité des points de vue :

« Les points de vue émiques (familiers de l'action) et étiques (analystes, théoriques sur l'action) ne constituent pas des idées émancipées de la réalité pratique, mais bien des émergents de praxéologies. L'hybridation de ces points de vue ne se résume donc pas dans leur fusion, bien au contraire. Il est de la responsabilité, à la fois épistémologique et éthique, des participants, de faire valoir leur point de vue, celui que leur donne leur position dans le monde social. » (Sensevy, 2016, p. 229)

Ces différences de point de vue peuvent constituer un véritable moteur pour le dialogue au sein de l'ingénierie. Comme le souligne Gruson (2019), cela nécessite de la part des chercheurs et des professeurs de se construire ce que Collins et Evans (2002) nomment une *expertise interactionnelle* qui leur permet de rester ouverts aux points de vue de chacun et de les prendre en compte pour la construction collective.

### 4) La posture d'ingénieurs commune aux professionnels et aux chercheurs

Au sein d'une ingénierie coopérative, tous les membres qui la composent œuvrent à concrétiser dans l'action les fins déterminées ensemble. Ainsi, professeurs et chercheurs partagent, à certains moments, une même pratique qui consiste à concevoir et mettre en œuvre une situation didactique à partir des connaissances scientifiques qu'ils se sont construites. Cette pratique est celle de l'ingénieur. Toutefois, ce principe d'adoption d'une posture commune doit être appréhendé au regard du principe d'assomption des différences.

« It does not erase the differences between the two professions, but it temporally and locally reunites them together under an engineer stance, which enables them to share not only the rationale of a given design, but also the knowing of a common range of possible strategies that are relevant to enact for the 'good functioning' of this design. » (Morales et al., 2017, p. 129)

Il ne s'agit pas d'effacer les différences qui existent entre le travail de chercheur et de professeur mais de permettre en les réunissant « la fécondation réciproque des savoirs issus de l'expérience et des savoirs issus de la recherche » (Vinatier et Morissette, 2015 cités par Gruson, 2019, p. 34). La posture d'ingénieur est donc une sorte de trait d'union entre les postures habituelles de professionnel et de chercheur. Le chercheur est amené à concrétiser davantage dans les accomplissements pratiques les conceptualisations dont il est familier. Le professionnel est amené à conceptualiser davantage les accomplissements pratiques dont il est familier. Dans ce processus, conceptualisations et accomplissements pratiques sont transformés, dans une certaine forme de réciprocité.

### 5) Coopérer pour produire une œuvre commune

Dans une ingénierie coopérative, professeurs et chercheurs travaillent ensemble dans une posture d'ingénieur pour élaborer une œuvre commune qui correspond à un dispositif didactique. Ce dispositif est une réponse à un problème concret de la pratique autour d'une question d'enseignement-apprentissage.

### 6) Coopérer pour produire des connaissances

Au-delà de produire des dispositifs, l'ingénierie coopérative produit aussi des connaissances. Participer à une ingénierie coopérative, souligne Gruson (2019) « représente sans conteste une occasion unique d'acquérir de nouveaux savoirs ». En référence aux travaux de Fleck (2005), elle montre comment la circulation des idées au sein du collectif PILCO<sup>40</sup> a permis la transformation de son *style de pensée* par la migration de certains savoirs d'une communauté à une autre. Les connaissances produites dans une ingénierie coopérative sont concrétisées dans des exemples considérés comme des *exemples emblématiques*. Ces exemples sont également vus comme des preuves – *preuves-exemples* – de l'efficacité des dispositifs (cf. Sensevy et al., 2018).

---

<sup>40</sup> Pratiques Interlangues au Lycée en Compréhension de l'oral en Ille et Vilaine

## II. Présentation de l'ingénierie Cultures et Langues à l'École (CLÉ)

L'ingénierie coopérative, « Cultures et Langues à l'École » a vu le jour en mai 2018. Elle exerce, depuis la rentrée 2018, au sein d'un Lieu d'Éducation Associé (LéA), soutenu par l'Institut Français de l'Éducation (Ifé). Ce Léa est porté par Carole Le Hénaff, Maître de Conférences à l'INSPE de Bretagne. Le réseau des LéA créé en 2011 se donne comme enjeu d'impulser la coopération entre chercheurs et praticiens porteurs d'un projet éducatif commun. Selon Sensevy (2011b) ce réseau constitue un véritable instrument pour la recherche en didactique. Ce dernier a présenté, lors du premier séminaire de rentrée des LéA, diverses propositions<sup>41</sup> relatives à leur fonctionnement en insistant, notamment, sur le fait que ce dispositif participe au développement professionnel de *tous* ceux qui y prennent part.

### 1. Genèse de notre collectif

Ce groupe de recherche s'est constitué à la suite d'un appel à projet lancé par la Direction des Services Académiques d'Ille et Vilaine<sup>42</sup> en direction des professeurs des écoles maternelles. Il s'agissait d'impulser, de valoriser et d'accompagner toute initiative visant l'éveil à la diversité linguistique et culturelle ou l'apprentissage précoce d'une langue vivante à l'école maternelle. Cet appel a permis de fédérer un groupe de professeures, formatrices, chercheuses particulièrement intéressées par l'investigation du domaine de l'éveil à la diversité linguistique et culturelle. Certains membres avaient eu l'occasion à maintes reprises de travailler ensemble dans le cadre de la formation initiale ou continue et d'évoquer leurs interrogations au sujet de cet enseignement. D'autres ont rejoint le groupe dès qu'ils en ont eu connaissance dans la mesure où l'éveil à la diversité linguistique et culturelle constituait un axe fort de leur projet d'école et qu'ils s'interrogeaient sur la mise en œuvre de possibles situations d'enseignement.

Après une première rencontre dans les locaux de l'ESPE de Bretagne à Rennes en mai 2017, il a été collectivement décidé de mener, au cours de l'année scolaire suivante, une réflexion sur les enjeux d'un éveil à la diversité des pratiques langagières et culturelles à l'école maternelle et de produire des activités didactiques en adéquation avec ces enjeux. Pour réaliser ce travail, nous avons pu nous appuyer sur le contexte particulièrement riche de chacune des écoles qui scolarisent

---

<sup>41</sup>[https://www.canalu.tv/video/ecole\\_normale\\_superieure\\_de\\_lyon/vers\\_une\\_nouvelle\\_alliance\\_entre\\_professeurs\\_educateurs\\_et\\_chercheurs\\_entre\\_recherche\\_et\\_formation.10447](https://www.canalu.tv/video/ecole_normale_superieure_de_lyon/vers_une_nouvelle_alliance_entre_professeurs_educateurs_et_chercheurs_entre_recherche_et_formation.10447)

<sup>42</sup> Réf : DASEN/YR/ST/21032017/123

de nombreux élèves de diverses origines. Ainsi, nous nous sommes fixées comme objectif de penser des situations d'apprentissage intégratrices tant pour les familles que pour les élèves dans le cadre de la mise en valeur de leurs langues et cultures d'origine. Cette focalisation sur les langues d'origine nous a conduites à nous interroger sur les processus d'acquisition et/ ou d'appropriation des langues qu'elles soient étrangères, de scolarisation ou encore maternelles. Tous ces temps d'échanges ont mené au dépôt d'un dossier de création de LéA en février 2018, qui a été accepté en mars 2018. Ce LéA bénéficie du soutien et de la reconnaissance de l'INSPE de Bretagne qui a approuvé la création d'un groupe de recherche interne à l'École.

## 2. Présentation du collectif CLÉ et de l'organisation du travail

Notre collectif, qui a évolué au cours de ces trois années de fonctionnement, se compose d'un noyau dur de cinq professeures des écoles de deux groupes scolaires, de deux conseillères pédagogiques (l'une ayant le statut de Conseillère départementale en langues, l'autre de conseillère de circonscription), d'une formatrice de langue à l'INSPE de Bretagne et doctorante ainsi que de trois chercheuses. Au regard de la diversité des acteurs qui constituent ce groupe et des contraintes professionnelles inhérentes à chacune, nous avons décidé d'aborder, dès notre première réunion, la question des modalités d'organisation du travail collectif. En effet, la conception d'une ingénierie, comme le soulignent Sensevy et *al.* (2013), exige la mise en place d'une structure de travail incluant à la fois des espaces de communication propices aux échanges entre les membres du collectif et d'autres favorisant la réflexion personnelle. Ceci est également repris par d'autres chercheurs qui estiment que :

« Un des facteurs ayant un effet sur les conceptualisations serait relatif aux modalités d'organisation du travail collectif et aux opportunités de collaboration, de coopération ou de coaction qu'elles offrent. » (Grangeat, Rogalski, Lima et Gray, 2009, p. 158)

Considérant l'impossibilité de tenir des réunions collégiales fréquentes, nous avons conjointement décidé d'adopter deux types de modalités de rencontres.

Modalité 1 : tenue de réunions au sein de l'ESPE puis INSPE en présence de l'ensemble du collectif (plénière) à la fréquence d'une, voire deux par période scolaire.

Modalité 2 : tenue de réunions au sein de chaque école en présence des professeurs de l'établissement (restreinte).

### 1) Le cadre et la méthodologie de travail

Le travail ingénierique de type coopératif, comme nous l'avons souligné précédemment, nécessite la production d'un arrière-plan commun aux différents acteurs. C'est-à-dire que pour agir ensemble à la production d'une œuvre commune, il est indispensable de se comprendre, d'assumer des différences et de reconnaître une responsabilité épistémique partagée. À ces fins, chacun des participants doit se rendre capable de comprendre le langage de l'autre au service de l'action collective. Ils construisent ainsi une expertise interactionnelle « réciproque » qui permet de comprendre les différents points de vue : « le point de vue impliqué du familier de la pratique (émique) ou le point de vue éloigné de l'analyste de la pratique (étique) » (Sensevy, 2016) et les transformer. Cette expertise interactionnelle « joue un rôle majeur à la fois dans ce que l'on pourrait appeler le dialogue de l'ingénierie (au sein duquel les participants construisent des significations communes) et l'évolution de la posture de chacun » (Sensevy, 2016). La production de cet arrière-plan émerge en partie, lors des temps dédiés à la réflexion collective, et participe à l'élaboration progressive de références communes, pour rendre possible « une disposition pour une perception dirigée » (Fleck, Löwy, Latour et Jas, 2008) « vers la création d'un collectif de pensée et d'un style de pensée » (Fleck, Löwy, Latour et Jas, 2008) cité par Sensevy (2016).

Dans l'ingénierie CLÉ, nous avons travaillé à l'élaboration d'un arrière-plan commun en procédant par étapes. Tout d'abord, chacun a cherché à identifier les problèmes posés par l'enseignement-apprentissage de l'éveil à la diversité linguistique, puis nous avons extrait celui partagé par l'ensemble des membres du collectif que nous présentons ci-dessous :

Comment favoriser chez de jeunes élèves le développement de stratégies qui leur donnent accès au sens d'un message et les sensibilisent à l'altérité des pratiques sociales dans le cadre de l'éveil à la diversité linguistique et culturelle ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement, il nous est paru essentiel d'asseoir un certain niveau de compréhension commune de quelques concepts-clés tels ceux de compréhension et d'altérité, susceptibles d'éclairer et de guider notre action tout en nous forgeant un langage commun. Ce travail de compréhension mutuel a été réalisé à partir de présentations faites par les chercheurs ou par d'autres membres du collectif engagés dans des recherches. Elles ont donné lieu à des échanges entre les participants qui se sont engagés dans un dialogue épistémique. Nous avons de cette façon construit un espace de communication qui a permis l'expression libre de chacun des participants.

Ce travail de conceptualisation nous a conduits à nous interroger sur les types de dispositifs didactiques susceptibles de mettre concrètement au travail notre questionnement. De manière

consensuelle, en nous fondant sur l'expertise des professeures des écoles et leurs connaissances des élèves de l'école maternelle, nous avons décidé d'élaborer une situation « fil rouge »<sup>43</sup> autour de la découverte d'univers culturels ou langagiers du quotidien. C'est ainsi que nous avons choisi, pour l'année 1, la situation « découverte de recettes de cuisine » et, pour l'année 2, la situation « découverte de comptines ». Pour chacune des situations, avant de penser sa mise en œuvre, nous avons procédé à un travail d'*essentialisation savantisation*<sup>44</sup> (Lefevre, 2012) des savoirs à enseigner sur et à partir des recettes de cuisine ou des comptines. Nous nous sommes à cet effet interrogés sur ce que signifie comprendre une recette ou une comptine dite en langue étrangère et émanant d'une autre culture. À titre d'exemple, les différentes comptines recueillies par les enseignantes ont chacune fait l'objet d'une étude fine par les membres de notre collectif et des analyses épistémiques<sup>45</sup> ont été produites. Ce travail à la fois épistémologique et épistémique nous a permis d'opérer des choix parmi les comptines proposées et de déterminer collectivement celles qui ont servi de supports aux séquences didactiques co-conçues et mises en œuvre dans les classes. Ce travail nous a conduit à repenser les documents sonores à notre disposition. Nous en avons élaboré de nouveaux pour mieux répondre aux objectifs de savoirs visés. Nous avons ainsi toutes adopté une posture d'ingénieur. Le travail de l'ingénierie a permis de textualiser les séquences produites sous forme de tableaux<sup>46</sup>. Enfin, le principe de fonctionnement itératif a guidé le travail de notre ingénierie pendant l'année 2. L'objet de notre travail étant de produire conjointement une séquence d'enseignement, nous avons conçu et mis en œuvre une première séquence à partir de la comptine congolaise « Koko E Layi Layi » d'Octobre à Décembre 2019. Puis nous l'avons analysé au regard des savoirs en jeu, l'accès à la langue et à la culture véhiculée. Nous avons produit une critique collective de cette séquence 1 afin de la transformer, la refaçonner pour produire une nouvelle séquence d'enseignement à partir d'une comptine tahitienne « Mahana » mise en œuvre de janvier à mars 2020.

Ainsi, en tentant de répondre à notre questionnement initial, nous mettons en œuvre à la fois le principe d'assomption des différences en prenant en compte l'expertise de chacun et celui de recherche de symétrie à travers le dialogue que nous instaurons pour élaborer des fins communes relatives à ce qui est à apprendre et à enseigner.

---

<sup>43</sup> qui se déroule tout le long de l'année scolaire

<sup>44</sup> Nous décrivons de manière précise dans la partie analyse comment s'est effectué ce travail

<sup>45</sup> Ces analyses apparaissent dans la partie analyse de notre thèse

<sup>46</sup> Ceux-ci sont présentés et décrits dans la partie analyse





# Chapitre 2 : la méthodologie et les outils d'analyse

## I. La méthodologie d'analyse de la pratique effective

L'étude de l'action conjointe en didactique nécessite de se doter d'outils méthodologiques qui rendent visible « l'ajustement mutuel à autrui, l'ajustement à l'autre dans le savoir » (Sensevy, 2011a). Comme nous l'avons précisé en introduction à cette partie, notre étude a pour visée de rendre visible et comprendre l'action professeur-élève in situ et comment le savoir est mis au travail au sein de cette action. De ce point de vue, l'approche méthodologique que nous privilégions pour nos travaux et une approche clinique en didactique, fondée sur le recueil de traces (Leutenegger, 2009). Ces traces sont prélevées dans les données dont dispose le chercheur. Dès lors il s'agit d'instituer ces traces de la pratique en données indiciaires (Ginzburg, 1989) et de tenter de les interpréter. Avant de procéder à la présentation des données recueillies et des outils de leur analyse, il nous semble essentiel de décrire le contexte au sein duquel elles ont été prélevées.

### 1. Les terrains de recherche

Nos terrains de recherche sont les deux écoles maternelles dans lesquelles officient les professeures, membres de l'ingénierie. Elles sont situées dans le département d'Ille-et-Vilaine en Bretagne. L'école maternelle F est une entité de l'école primaire éponyme. C'est une école urbaine, située en périphérie d'une ville moyenne, qui compte 189 élèves répartis dans 5 classes élémentaires et 3 classes maternelles. Les élèves de l'école maternelle au nombre de 74 sont répartis de la manière suivante : une classe de petite section, une classe de moyenne section et une classe mixte composée d'élèves de petite section et de grande section. Les trois professeures de maternelle sont membres de l'ingénierie, l'une d'elle est la directrice de l'école.

L'école maternelle L est une école située en zone péri-urbaine dans une commune appartenant à Rennes métropole, elle compte 118 élèves répartis en 4 classes : 2 de grande section, une de petite section et une de moyenne section. Les deux professeures de grande section, dont la directrice,

sont membres de notre ingénierie. Ces deux écoles accueillent des élèves de diverses nationalités : une vingtaine dans l'école F et une dizaine dans l'école L.

Ce sont donc ces 5 classes qui constituent les terrains de recherche de l'ingénierie CLÉ. Nous avons, au cours de l'année 1, réalisé une analyse de type exploratoire des situations qui se sont déroulées dans les cinq classes. Il s'est agi d'observer et d'examiner, au sein d'une diversité de situations, les différentes actions produites par les élèves qui pouvaient être vues comme des signes d'une certaine activité de compréhension orale.

La seconde année, nous avons restreint notre étude à deux classes uniquement. Ces choix ont été guidés par un souci de pertinence par rapport à notre objet de recherche et, également, par une volonté de réduire nos données afin de les rendre exploitables. De plus, dans la mesure où nous interrogeons le développement d'un système de capacités en lien avec la compréhension orale chez les élèves de l'école maternelle et la transférabilité de ces capacités lors de l'apprentissage d'une langue seconde qui débute en CP, il nous a semblé opportun de sélectionner deux classes de grande section. L'une de ces classes est celle de PE3 dans l'école F, l'autre est celle de PE4 dans l'école L. Ces deux enseignantes sont des professeures chevronnées. Pour ces deux classes, les séances mises en œuvre ne l'ont pas toujours été dans la salle de classe habituelle des élèves. Au cours de l'année 1, elles ont eu lieu dans le hall d'entrée de l'école F ou dans la cantine de l'école L. Au cours de l'année 2, plusieurs d'entre elles ont été mises en œuvre dans la salle de motricité de l'école.

## 2. Le recueil de données

Nous avons ensuite questionné la nature des données à mettre à l'étude afin qu'elles rendent compte au plus juste de la pratique effective, de l'action *in situ*. Le choix de ces données dépend de la nature même de l'enquête qui est menée, et donc du questionnement du chercheur (Dewey, 1967). Selon Lefevre (2012), les connaissances que possède le chercheur sur l'objet de sa recherche constituent des savoirs qui le conduisent à sélectionner les données avec pertinence. Gruson (2019) adopte une position intermédiaire : elle préconise la « réconciliation d'une approche structurelle et d'une approche ontologique : la nature des données choisies dépendrait donc à la fois de l'objet étudié mais également des capacités de l'enquêteur ». (p. 88)

Ainsi, nous nous situons dans cette approche intermédiaire, puisque nos choix tiennent à la fois des phénomènes identifiés en situation, mais aussi des connaissances que nous avons construites sur les processus de compréhension orale et sur l'enseignement de cette activité langagière. Les

données que nous utilisons pour rendre compte de l'action sont avant tout des données filmiques. Nous disposons aussi de quelques travaux d'élèves.

## 1) Les films d'étude

Les films d'étude, à défaut d'absorber toute l'action (Sensevy, 2011), sont une des manières d'en rendre compte. Ce sont des représentations de l'action ou encore des analogons de la pratique (Sensevy, 2011). Étudier la pratique nécessite de porter un regard objectif sur cette pratique, de l'observer sans *a priori*. Cette observation à partir de films peut ainsi produire « un regard estrangé et mécanique » (Ginzburg, 2010) dont le chercheur devra tirer parti (Sensevy, 2011) pour tenter de comprendre « le jeu social auquel se livrent les personnes dont on étudie les pratiques » (Gruson, 2019).

Au cours de nos prises de données filmées, par nous-mêmes ou bien par un technicien de la cellule recherche de l'INSPE de Bretagne, une caméra était installée au fond de la pièce et dirigée sur le parent d'élève intervenant en classe, ou bien sur le professeur, afin de voir les gestes produits, les actions réalisées ou bien encore les affichages et les inscriptions laissées au tableau. L'autre caméra était axée sur les élèves pour mieux rendre compte de leur activité.

Ces films nous ont permis d'élaborer des photogrammes (Forest, 2009). Enfin, les films réalisés lors de la première séance de l'année 1 consacrée à la présentation d'une recette par un parent d'élève ont fait l'objet d'un montage pour devenir des documents-soutiens pour les séances suivantes au cours de cette même année.

## 2) Les travaux d'élèves

Nous disposons également d'un autre type de données recueillies au cours de l'année 2. Il s'agit des dessins réalisés par les élèves à l'issue de la première séance consacrée à la découverte d'une comptine. Ces dessins sont des représentations de ce qu'évoque la compréhension de la comptine pour les élèves. Ils peuvent ici être vus comme des données symboliques dans la mesure où ils figurent une représentation de la comptine. Ce sont aussi des supports du dialogue entre l'élève et le professeur pour aider à mieux appréhender ce que l'élève a voulu signifier. Dès lors, ces données peuvent être considérées comme complémentaires aux films d'étude dans la mesure où elles donnent à voir le travail de chaque élève et donnent accès à certaines représentations que les élèves n'ont pu exprimer avec des mots.

## II. Les outils d'analyse et le traitement des données

### 1. L'organisation des données filmiques

Premièrement, il nous a semblé pertinent de procéder à une sorte de catégorisation des données filmiques en fonction de l'action qui s'y déroulait. De cette manière, nous avons pu procéder à une première sélection des films que nous allions exploiter, ceux qui rendaient compte du déploiement de l'activité de compréhension orale des élèves, que ce soit de leur propre mouvement ou bien au sein de l'action conjointe. Pour l'année 1, consacrée à l'exploitation de séances d'enseignement liées à la découverte de recettes, nous avons retenu les films de la séance dite « inaugurale » ou « présentation des recettes par les parents d'élèves » et les films des séances menées à partir du visionnage du vidéo-montage présentant la recette.

Pour l'année 2, dédiée à l'étude des comptines, nous avons choisi d'exploiter les films qui correspondent à trois types de séance. Ceux qui montrent la séance de découverte de la comptine, ceux des séances consacrées au travail sur la construction du sens de la comptine et des mots qui la composent, et, enfin, ceux qui montrent des séances de type « entraînement à la compréhension ». Suite à ce premier travail, nous avons procédé aux transcriptions de chacune des séances sélectionnées.

#### 1) Les outils de repérage des moments clés : transcriptions et synopsis

Pour la séance inaugurale de l'année 1, nous avons procédé à une double transcription. Nous avons d'abord transcrit dans la langue cible le discours de présentation de la recette par les parents. Pour ce faire, nous avons sollicité l'aide d'un locuteur natif lorsque nous ne connaissions pas la langue. Puis nous avons réalisé une autre transcription en traduisant en français les paroles énoncées en langue cible. Voici, ci-dessous, un exemple de cette double transcription :

Tdp	Locuteur	Actions verbales et non verbales
8	Мама Р	Здравствуйте, сегодня я хочу приготовить суп который который я готовила в России, который я готовила в России. С фасолью и томат и помидорами.

Tableau 4 : extrait de transcription en russe

Tdp	Locuteur	Actions verbales et non verbales
8	Maman R	Bonjour, aujourd'hui, je, je veux préparer la soupe celle, la soupe que je faisais en Russie. Celle que je faisais en Russie. Avec des haricots et une tomate (prononcé en français) une tomate (prononcé en russe)

Tableau 5 : extrait de la traduction de la transcription en russe

Cette double transcription a constitué un outil précieux de lecture du film en nous permettant de mieux associer ce qui était entendu (les sons de la langue) à ce qui était signifié (le sens du discours). Nous l'avons également utilisée pour comparer l'organisation syntaxique des langues, par exemple, pour mettre en avant l'absence de déterminant dans la langue russe.

## 2) La transcription comme outil de dépeinture de l'action interne

Les transcriptions nous ont permis de procéder au découpage de l'action et au repérage de moments significatifs. Nous avons effectué deux types de repérage, correspondant à des découpages temporels de l'action réalisés à différents grains. Le premier découpage correspond aux scènes que nous avons identifiées. Chaque scène figure l'activité qui prend place et sa fonction, elle est indiquée dans la colonne de gauche du tableau. De cette manière, nous avons identifié une première scène dans laquelle l'enseignante introduit la séance aux élèves et une seconde scène qui se rapporte à la présentation de la recette par MèreA.

Puis, au sein de chaque scène nous effectuons un nouveau découpage en étapes cette fois. Celui-ci apparaît dans la colonne de droite. Nous réalisons une description à grains moyens des actions réalisée par chacun des acteurs afin de lire plus finement ce qui se joue à l'intérieur de chaque scène.

Nous faisons également apparaître des repères temporels dans la colonne « locuteur », qui correspondent au minutage indiqué sur le film. Ils permettent de rendre compte objectivement de la durée d'une étape ou d'un épisode.

Cet outil correspond à ce que Lefevre (2019) a nommé *synopsis-transcription* d'action.

Activité	TdP	Locuteur Temps	Paroles [didascalies] Actions verbales et non verbales	
Scène 1 Introduction de la séance par l'enseignante : mise en contexte	1.	1'44 PE4	Alors aujourd'hui + je crois que vous avez compris qu'on faisait quelque chose d'un peu spécial [se tient debout sur un côté de la pièce] alors qui <...>	<b>Étape 1</b> PE4 engage les élèves à émettre des hypothèses sur ce qui va se dérouler. Anticipation
	2.	Jin	On va faire un gâteau	
	3.	PE4	Comment tu sais ça toi ?	<b>Étape 2</b> Les élèves justifient leur réponse à partir de ce
	4.	Jin	Parce que je vois des ingrédients et des objets sur la table	
	5.	PE4	D'accord ! allez vas-y Yacim	

	6.	Yacim 2'03	Parce que c'est l'anniversaire de <...>	qu'ils voient et d'expériences vécues  La réponse est validée
	7.	PE4	Ah ! oui on pourra le manger à l'occasion de l'anniversaire + oui tout à fait Alors la maman de Mila, elle va nous présenter comment faire un gâteau+ alors comment ça s'appelle le texte alors c'est un texte parce que ça va être raconté ce qui sert à expliquer comment on fabrique un gâteau+++ssh alors vas-y Adèle	
	8.	Adèle 2'29	Une recette	
	9.	PE4	On est tous d'accord ?	
	10.	Els	Oui oui	
Scène 2  Présentation de la recette par MèreA	11.	MèreA 2'46	Hello! [ <i>regarde les enfants</i> ] +++ so today I'm going to teach you to make some cornflakes cakes [ <i>montre son tablier</i> ] so first of all I'm going to put on an apron [ <i>rires des élèves, on entend une référence à l'anglais</i> ] an apron, [ <i>enfile son tablier</i> ] ok  So, to make my cornflake crispy cakes, I need [ <i>en montrant la plaquette de beurre</i> ] some butter, some syrup [ <i>en montrant le flacon de sirop</i> ] which is like sugar, some chocolate [ <i>en montrant la tablette de chocolat</i> ] [ <i>les élèves sont attentifs</i> ]	<b>Etape 1</b> En langue anglaise Salutations MèreA annonce la raison de sa présence Durée 14sec
			<b>Etape 2</b> MèreA présente chaque ingrédient en le montrant et en apportant des précisions lorsque celui-ci risque de ne pas être reconnu par les élèves.	

Tableau 6 : exemple de synopsis de transcription de l'action

Si nous observons la troisième colonne, nous y avons reporté à la fois les paroles énoncées par le locuteur mais aussi des éléments d'ordre spatial comme le positionnement d'une des professeures, appelée PE4, dans l'espace classe (tdp 1) ou une description des gestes produits et qui accompagnent le discours (tdp 4). Nous faisons aussi apparaître des éléments qui décrivent des attitudes (l'orientation du regard, par exemple).

Enfin, pour mieux rendre compte de l'action, nous avons intégré dans nos tableaux des photogrammes à chaque fois que nous le jugions nécessaire. Ci-dessous un photogramme nous permet de voir le geste accompli lors de la présentation de l'ustensile


18	Els	Une cuillère	
19	MèreA 3'55	A wooden spoon! [ <i>MèreA montre une cuillère à soupe</i> ]	
20	Els	Cuillère en bois !	
21	MèreA 3'56	A wooden spoon	
22	PE4	Chut ! est-ce que vous pouvez écouter ! on pourra dire tout ce qu'on veut après écoutez	

Tableau 7 : transcription avec photogramme

Le photogramme donne accès à l'action réellement produite et notamment aux éléments paralinguistiques qui accompagnent l'énoncé. Ici MèreA lève significativement la cuillère en bois

en même temps qu'elle désigne cet ustensile à l'aide du mot « wooden spoon ». C'est donc un outil de dépicition du réel qui accompagne la description avec des mots de l'action.

Une fois ce premier travail de repérage et de description de l'action effectués, il nous fallait repérer les moments-clés du travail de compréhension orale mais aussi identifier quel type d'activité y était mené. À ces fins, nous avons surligné les extraits de transcrits en utilisant un code couleur, par exemple la couleur jaune identifiait les moments de travail sur les capacités liées à la construction du sens général des comptines et à la mise en œuvre de processus de haut niveau. La couleur bleue distinguait les moments qui témoignaient d'un travail de segmentation du flux sonore et de l'activation des processus de bas-niveau.

9	PE4	Elle parlait de quoi cette chanson ?
10	Ninon +Els	Du soleil
11	PE4	Ça parlait du soleil et qu'est-ce qu'il se passait dans cette chanson ? vous vous souvenez, Noémie vas-y
12	Noémie 1min41	Le soleil il se lève, après ils se baisse et après il se couche

Tableau 8 : transcriptions surlignées en jaune\_processus de haut niveau

70	Elias	Ua hiti te mahana [en articulant bien chaque syllabe et en prononçant le h expiré]
71	PE4	Alors, viens devant, vas-y comme tu as très bien entendu [Elias se lève et se tient près de PE4 face à ses camarades] alors est-ce que tu peux nous le dire bien fort ?
72	Elias	Ua hiti te mahana

Tableau 9 : transcriptions surlignées en bleu\_processus de bas niveau

Les extraits de transcrits présentés ci-dessus renvoient à deux épisodes d'une même séance. Ils ont fait l'objet de ce travail d'identification relatif à la finalité de l'action qui s'y produit. Le tableau 8 correspond à un temps de rappel et de consolidation du sens global de la comptine « Mahana », soit l'évocation de la course du soleil dans le ciel. Le tableau 9 se rapporte à un moment qui donne à voir la capacité d'Elias (tdps 70, 71) à reproduire chacun des mots que comporte l'énoncé entendu et qui témoigne de son aptitude à découper le flux sonore.

En procédant de cette manière, nous avons pu établir des rapprochements entre différents temps de la séquence et les rassembler. Ceci nous a permis d'en relier certains lors de notre travail d'analyse pour montrer, par exemple, comment se construisait le sens d'un mot. Quelques-uns de ces moments-clés de l'action didactique constituent des exemples emblématiques. En TACD, l'exemple emblématique prend appui sur une action effective, vécue, réalisée ou rapportée par l'un des membres du groupe. Cette action est considérée comme remarquable pour les membres de ce



groupe. Cet exemple emblématique peut alors être étudié, compris et imité par les autres membres du groupe.

### 3) Un outil pour comparer les mises en œuvre

Dans la mesure où notre étude repose sur l'observation et l'analyse de mêmes situations s'étant déroulées dans des classes différentes, nous avons eu besoin d'élaborer un outil qui nous permettait de comparer les mises en œuvre. Parfois, les professeures sont amenées à opérer des changements par rapport à ce que le collectif a conçu en fonction de l'action qui se déroule. À la suite de Lefeuvre (2012), nous considérons que le « jeu professoral apparaît comme une improvisation réglée [...] inhérente aux conditions et aux circonstances de l'action ».

Ainsi nous avons, à l'échelle de la séquence, rassemblé dans un tableau des éléments donnant à voir la chronologie des événements relatifs à un certain travail. Par exemple, le tableau ci-dessous donne à voir le travail de la construction du sens des mots de la comptine *mahana* dans la classe de PE4 et dans celle de PE3. La nécessité de se doter d'un tel outil nous est apparue après avoir constaté des différences notables entre les élèves des deux classes à s'approprier les mots de la comptine. Pour tenter de comprendre ces différences, il nous fallait comparer les mises en œuvre en leur donnant une certaine visibilité. C'est pourquoi nous avons répertorié dans un tableau<sup>47</sup> toutes les activités menées dans chacune des deux classes visant le travail de construction du sens des mots.

Cet outil permet d'effectuer un rapprochement externe (Sensevy, 2011), soit d'observer simultanément deux mises en œuvre et les comparer entre elles.

Classe de PE4	Classe de PE3
<p><b><u>S2</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Confrontation aux mots reconnus et aux images</li> <li>2. Émission d'hypothèses</li> <li><b>3. Découverte des images, élucidation et apprentissage des 3 premiers mots</b></li> </ol> <p><b><u>S3</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Écoute et pointage des images au fil de l'écoute</li> <li>2. Rappel du thème général et de ce que représentent les images</li> <li><b>3. Réactivation des 3 mots appris + écoute du mot banamiké (segmentation syllabique)</b></li> </ol>	<p><b><u>S4</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Écoute de la chanson</li> <li>2) Rappel du thème</li> <li><b>3) Présentation des images (élucidation)</b></li> <li><b>4) Ecoute + sens des 3 premiers mots</b></li> </ol> <p><b><u>S5</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Écoute de la comptine</li> <li>2. Répétition des mots</li> <li><b>3. Découverte de 2 nouveaux mots – écoute</b></li> <li><b>4. Traduction des mots appris</b></li> <li>5. Ecoute – professeur montre les images</li> </ol>

<sup>47</sup> Cf Annexe 2

<p><b>4. Travail d'entraînement : écoute d'un mot – indiquer la couleur du cadre de la photo correspondante</b></p> <p>5. Répétition</p>	<p><b>6. Professeur montre une image – donner le mot correspondant</b></p> <p>7. Nouvelle écoute les élèves sont invités à chanter</p>
--	--

Tableau 10 : tableau synoptique des mises en œuvre

Nous avons mis en caractères gras dans le tableau les activités liées à la construction du sens des mots (apprentissage et entraînement) de la comptine. En procédant ainsi nous avons pu observer des similitudes sur les types d'activités menés comme celles qui reposent sur l'établissement de liens image/ mot énoncé ou encore sur la répétition des mots appris. Ce travail nous a aussi permis de constater un certain nombre de disparités dans les manières de faire. Tout d'abord, elles concernent le nombre de séances consacrées au travail de construction du sens des mots. Elles sont plus nombreuses dans la classe de PE4 et mises en œuvre plus tôt dans la séquence. Cet outil rend visibles des différences relatives aux formes de situations mise en jeu. Notamment, il laisse apparaître dans la classe de PE4 la mise en œuvre d'activités de repérage et d'identification des syllabes qui composent les mots étudiés qui n'ont pas eu lieu dans la classe de PE3. Cet outil met ainsi en évidence des moments saillants dans chacune des mises en œuvre de classe qui feront l'objet d'analyse dans une tentative de comprendre comment s'effectue les apprentissages.

À un grain plus fin, et pour certains moments seulement, nous avons produit un autre type de tableaux toujours dans le but de comparer les mises en œuvre. Ceux-ci sont des juxtapositions des transcriptions correspondant au même moment d'une séance accompagnées de photogrammes. Nous produisons ci-dessous un exemple de tableau de ce type.

tdp	Classe 3		tdp	Classe 4	
1a	PE3	Prêts maintenant, Ilan debout, on arrête de bouger là un petit peu pour l'instant++ juste pour écouter au moins. Je vais vous faire <u>écouter</u> une chanson (écoute de la chanson) [rires des élèves qui évoluent dans l'espace au rythme de la musique] [PE3 et l'ATSEM notent sur des affiches ce qu'elles observent]  [À la fin de l'écoute les élèves s'assoient]	1b	PE4	On va commencer par <u>écouter</u> quelque chose. Pour l'instant on va seulement <u>écouter</u> . On <u>écoute</u> juste avec ses oreilles. Vous aurez la possibilité de bouger après. Pour l'instant on écoute (écoute de la comptine). Alors moi j'ai une petite question à vous poser. Chut...alors, oui Inès ?



2a	PE3	<p>Vous vous remettez debout, je vais vous remettre la chanson [les élèves évoluent pendant l'écoute, PE3 et ATSEM observent et poursuivent la prise de notes] (fin de l'écoute)</p> <p>Vous allez revenir devant moi, chut ! [Les élèves s'assoient face à l'enseignante] Alors je vous ai un petit peu regardé, Malick ! je vous ai un petit peu regardé et j'ai vu qu'il y avait des enfants qui avaient fait des choses. Est-ce que vous pouvez me dire certains pourquoi vous avez fait ce mouvement-là ?</p>	2b	PE4	<p>Qu'est-ce que vous avez envie de faire quand vous entendez cette musique ?</p>
					

Tableau 11 : tableau comparatif première écoute de la comptine "Koko"

Ce tableau donne à voir des mises en œuvre différentes de la première écoute de la comptine. Notre objet de comparaison entre les deux classes (rapprochement externe) est la production des énoncés professoraux (rapprochement interne) et les effets qu'ils produisent sur l'action des élèves et, particulièrement, sur leur compréhension de la comptine.

Après avoir présenté les outils d'exploitation de nos données, nous allons, dans la partie suivante, exposer notre démarche pour procéder aux analyses.

## 2. La démarche d'analyse et la méthodologie d'écriture

Notre enjeu méthodologique en lien avec l'étude des pratiques est de donner à voir et à comprendre le concret d'une pratique. Nous avons à ces fins adopté une démarche ascendante qui relève d'un des principes de description de l'action défini en ces termes par Sensevy (2011) :

« Cela suppose tout d'abord, dans un premier temps, une suspension des conceptualisations théoriques. On a affaire à une certaine pratique, et on cherche à la décrire aussi précisément qu'il est possible, sans faire usage de termes théoriquement chargés. On tente, autant que faire se peut, de saisir la logique première des événements, sans introduire d'autres concepts que ceux auxquels peuvent faire appel ceux qui sont dans l'action. Tout se passe finalement comme si le point de vue des agents dans un effort de compréhension de ce qu'ils font [...] une description ascendante et compréhensive [...] pourrait être considérée comme une description produite par un familier de la pratique, placé dans une situation de dialogue au sein de laquelle il aurait à exprimer sa perception de ce qui se passe. » (Sensevy, 2011a, p. 188-189)

Il s'agit donc pour le chercheur de partir des choses comme elles sont. Ainsi, pour tous les épisodes-clés ou « nœuds de l'action » (Sensevy, 2011a, p. 299) que nous avons identifiés, nous avons procédé de la même manière. Nous avons pour toutes nos descriptions de ces épisodes utilisé des extraits de transcription. Chaque description débute par une contextualisation de la situation qui la situe dans le temps didactique relatif aux apprentissages visés. Puis, nous procédons à la narration de la situation transcrite en « sémantique familière ».

Nous décrivons les conditions dans lesquelles se déroulent l'action, en apportant comme dans l'exemple ci-après, des précisions sur le document support de l'activité. Nous faisons émerger le sens de l'action chez la professeure, soit, ici, le repérage et le dénombrement des mots contenus dans la phrase. Nous présentons aussi les réponses ou les réactions des élèves de la manière la plus précise possible.

9	PE3 3min20	[...] alors cette fois-ci nous allons écouter une phrase+ d'abord et nous allons essayer de repérer ce qu'on entend d'abord et peut-être combien il y a de mots, d'accord ? alors on écoute bien [2 écoutes de la phrase « ua hiti te mahana »] est-ce que vous avez entendu ?
10	Timéo	Ua hipi te mahana

Tableau 12 : transcription de l'épisode repérage de mots

<p>PE3 annonce aux élèves que le document sonore à partir duquel ils vont faire le travail d'écoute n'est pas celui qui comporte la version intégrale de la comptine, mais un nouveau document qui ne se compose que d'une seule phrase. Elle leur indique que l'activité consiste à repérer les mots entendus puis les dénombrer. Elle diffuse alors à deux reprises la phrase « <i>ua hiti te mahana</i> ». Juste après ce temps d'écoute, elle demande aux élèves s'ils ont bien entendu. Timéo (tdp 10) produit une forme assez proche de l'originale. Il est imité par plusieurs élèves.</p>
---

Tableau 13 : narration de l'épisode

Ces descriptions que nous avons produites rendent compte des actions produites par les acteurs de la situation mais elles ne suffisent à les rendre intelligibles :

« Mais cette nécessité de la sémantique familière n'est pas suffisante. En effet l'analyse conceptuelle grammaticale permet de mettre au jour des déterminants de l'action dont l'acteur n'a pas forcément une claire conscience, alors même qu'ils peuvent expliquer une part importante de son action. En particulier, la description produite au sein d'un langage du modèle (par exemple celui de la théorie de l'action conjointe en didactique) postule les liens systémiques que les agents peuvent plus ou moins éprouver, dont ils peuvent ressentir plus ou moins certains effets, mais qu'ils ne peuvent en général thématiser clairement. » (Sensevy, 2011, p. 189)

Toute description d'un événement doit être revisitée à la lumière d'un cadre théorique. Cette redescription est alors produite en utilisant des notions-modèles. Ces dernières permettent de

trouver une intelligibilité spécifique à une pratique (CdpE, 2019). Il s'agit donc de passer d'une description « mince » à une description « dense » (Ryle, 1949) :

« On décrit de « l'extérieur » d'une manière « mince » [...] un comportement (par exemple : une personne court sur une prairie le long d'une ligne blanche, elle met le pied sur la ligne blanche, elle s'arrête de courir). Puis on rend intelligible cette action au moyen d'un certain type de description « dense », qui répond à la question « à quoi joue-t-il ? (il joue au rugby : il s'agit d'un joueur de rugby qui a mis le pied sur la touche). » (Sensevy, 2012, p. 108)

Pour densifier nos descriptions des phénomènes didactiques observés et apporter des réponses à nos questions de recherche, nous avons mobilisé les notions-modèles de notre cadre théorique et produit des redescriptions de l'action. Ainsi les outils théoriques que nous empruntons à la TACD et à la psychologie cognitive « permettent de jeter un éclairage nouveau sur des situations d'apprentissage » liées au développement des capacités de compréhension orale des élèves à l'école maternelle et, ce faisant d'élucider certains problèmes de la pratique.

Enfin, comme le souligne le CDpE (2019), « confronté à une pratique donnée, on pourrait imaginer d'autres manières de faire » (*Ibid.*, p. 11). Le raisonnement tenu n'est pas de dire ce qui aurait dû se passer mais il est du type « que se passerait-il si ? » « si ceci..., alors cela... ». Ces autres possibles sont appelés contrefactuels en TACD. Ainsi, pour quelques-unes des situations que nous décrivons, nous produisons un contrefactuel dans l'intention de mieux comprendre la pratique et d'en proposer une transformation.

# **Partie 3 : Analyse des données empiriques**

Dans cette partie nous procédons, dans une première section, à l'analyse des situations didactiques mises en œuvre lors de l'année 1 de notre ingénierie. Nous rappelons qu'il s'agit de situations qui reposent sur la compréhension de recettes. Ces recettes appartiennent au patrimoine culturel de certaines familles présentes dans les écoles et elles sont présentées dans la langue d'origine. L'analyse de ces situations est de type exploratoire dans la mesure où il s'agit, pour nous, de relever puis de tenter de comprendre les attitudes, comportements et réactions des élèves lorsqu'ils se trouvent en position de réception d'informations en langue étrangère.

Dans une seconde section, nous étudions les situations mises en œuvre au cours de l'année 2 de notre ingénierie. Ces situations se rapportent à des moments consacrés à l'étude de deux comptines respectivement « *Koko, Koko E Layi Layi* », une comptine en langue lingala puis « *Mahana* » comptine en langue tahitienne. Ces deux comptines, tout comme les recettes, ont été proposées par des familles d'élèves et sont issues de leur culture.

Dans chacune des sections avant de procéder à la description et l'analyse des situations didactiques, nous avons interrogé les enjeux de savoir propres à chacune des situations au regard des savoirs existants (le déjà-là) et au rôle de chacun des transactants. À ces fins nous avons produit des analyses épistémiques de chacune des recettes et des comptines travaillées, nous revenons plus en détail sur la fonction de ces analyses dans chacune des parties que nous y avons dédiées.

# Chapitre 1 : Analyse de la phase exploratoire

Dans cette partie, nous consacrons une place conséquente aux descriptions et analyses d'épisodes survenus pendant la séance de présentation de la recette par le parent (séance inaugurale). Puis, nous nous intéressons à l'exploitation de cette séance *a posteriori* en classe, sans la présence du parent mais à partir des montages vidéo et audio réalisés.

## I. Présentation de la Séance 1 dite « inaugurale »

Nous procédons, dans un premier temps, à la description de cette séance dite inaugurale puisqu'elle constitue le point de départ de la séquence de travail « recettes dans d'autres langues et cultures ». Elle peut être, à ce titre, identifiée comme un moment clé dans la construction des savoirs. Elle fournit l'arrière-plan de la séquence didactique dans sa fonction descriptive ou système de voir-comme et dans sa fonction capacitaire ou système de puissance d'actions (Sensevy, 2011). Nous pouvons donc présager que, plus élèves et enseignants l'auront investie et s'y seront investis, plus son exploitation sera efficace.

Cette première séance est aussi pour les élèves une rencontre, parfois première rencontre, avec une personne qui n'est pas l'enseignante, ici la mère d'un des élèves. Il s'agit alors, pour reprendre les propos de Blanchet (2007), « de poser les premiers éléments de la structure du pont qui permettra d'aller à sa rencontre, en reconnaissant nos différences pour pouvoir les dépasser. »

Il nous semble important de préciser que cette rencontre a été le fruit d'un travail parfois assez long entre les enseignantes et les mères d'élèves. En effet, il a été nécessaire de présenter le projet aux parentes et ce que leur présence allait y apporter, c'est-à-dire parvenir à une définition commune des fins de l'action (Sensevy, 2018). Une certaine forme de coopération, a ainsi été instituée, basée sur la reconnaissance de la légitimité de chacun, nous citons ici les propos d'une enseignante « il a d'abord fallu les mettre en confiance, les convaincre de ce qu'on pouvait mutuellement s'apporter ». Cette mise en confiance a été établie par le dialogue et la création de références communes. Ensemble, les parentes, connaisseurs pratiques de leur langue et culture et



les enseignantes, connaisseurs pratiques de l'acte d'enseigner ont œuvré vers une compréhension réciproque de leurs pratiques. Les unes ont sélectionné une recette, montré quelle pratique elles en avaient, les autres ont livré quelques habitudes relatives à leur pratique de classe. Ainsi, elles ont défini conjointement l'arrière-plan de la pratique pour permettre aux élèves de comprendre la logique de l'action. Cette logique repose sur un double système d'habitudes et d'expériences nouvelles ou encore, en utilisant les notions-modèles de la TACD, de ce qui relève de la dialectique contrat-milieu.

Cette coopération, se fonde sur certains principes qui sont ceux de l'ingénierie coopérative. En effet, enseignantes et mamans travaillent ensemble, selon un principe d'assomption des différences et un principe de définition commune des fins de l'action au service des apprentissages des élèves que l'on peut formuler dans cette interrogation : comment favoriser la reconnaissance de l'autre et donc la compréhension de ce qu'il dit et de ce qu'il fait ?

## 1. Éléments contextuels

Dans un premier temps nous avons choisi de présenter des éléments qui permettent d'appréhender le contexte de la présentation de la recette dans chacune des classes.

	École F			École L	
Séance 1 Dite inaugurale (Présentation de la recette)	Classe 1 PS 22/01/19	Classe 2 PS / MS 23/01/19	Classe 3 GS 22/01/19	Classe 4 MS/GS 06/02/19	Classe 5 GS 06/02/19
Durée	12min/groupe + 3min collectif	23min	15min	34 min	35 min
Recette	La soupe aux lentilles rouges	La soupe aux courgettes	Le bortsch	Crispy cornflake chocolate cake	Cupcake
Langue	Arabe	Italien	Russe	Anglais	Anglais
Pays	Tunisie	Italo-ivoirienne	Russie	Angleterre	Angleterre

Tableau 14 : éléments de description séance inaugurale S1

Les éléments qui figurent dans ce tableau ont pour objet d'apporter des indicateurs objectifs sur le déroulement de cette séance inaugurale, désormais S1. Ils nous permettront d'éclairer notre analyse au regard de divers facteurs.

Notons, tout d'abord, que S1 s'est déroulée dans chacune des classes sur la même période de l'année scolaire, période 3, juste avant le congé d'hiver.

Nous devons aussi considérer attentivement un autre facteur, l'âge des élèves. Les classes impliquées dans ce projet s'étendent de la petite section à la grande section de maternelle.

Ensuite, nous observons que les langues « offertes » aux élèves appartiennent à différentes familles de langues. Certaines peuvent être plus ou moins éloignées des répertoires langagiers des élèves. De plus, toutes les parentes qui interviennent s'expriment dans leur langue 1, sauf celle de nationalité italo-ivoirienne pour qui la langue 1 est le français et qui a appris l'italien lorsqu'elle a immigré dans la région piémontaise. Toutefois, ses enfants sont nés en Italie et l'italien est la langue qu'elle utilise pour s'adresser à eux.

Nous ne pouvons pas non plus, lors de notre analyse, faire fi de l'impact que peut avoir la plus ou moins grande complexité d'élaboration des recettes proposées et celui de la lisibilité des aspects culturels qui sont liés à leur confection. L'analyse épistémique de chacune des recettes sert à éclairer cet aspect.

Enfin, un dernier élément qui apparaît dans le tableau est la variabilité de la durée de S1 selon les classes.

Au regard de ces constats, nous procédons ci-dessous à la description et l'analyse des pratiques effectives afin d'y étudier les différents phénomènes qui s'y produisent et qui peuvent avoir des effets sur l'accès à la compréhension.

## 2. Éléments structurels

Cette séance présente une mise en œuvre très proche dans chacune des cinq classes. Ainsi, nous avons pu identifier un certain nombre de scènes ayant la même fonction (par exemple : présentation, salutation adressée aux élèves) au sein des cinq situations étudiées.

Toutefois, avant de réaliser la description d'épisodes significatifs qui ont eu lieu à l'intérieur de chacune de ces scènes, il nous apparaît important d'apporter certains éléments à la connaissance de nos lecteurs.

En effet, lors de la réunion de notre collectif, qui a précédé la mise en œuvre de cette séance, aucune organisation précise de celle-ci n'a été déterminée. Seuls des principes d'action communs ont été édifiés à partir d'une question centrale que nous avons conjointement mise au travail « qu'est-ce que comprendre une recette dans une autre langue, une autre culture ? »

Ce questionnement rapporté aux savoirs en jeu et aux apprentissages visés a orienté nos réflexions autour de deux axes :

- Qu'est-ce que les élèves vont apprendre pendant ces séances ?
- Quels problèmes va-t-on donner à résoudre aux élèves ?

### 3. Les principes d'action déterminés

Les éléments de base relatifs à l'orientation des séances à mener, reposent sur une structure de la séquence en trois étapes. Préalablement à leur mise en œuvre, le rôle de l'enseignante doit être précisé, et les savoirs en jeu clairement définis. L'identification de ces savoirs doit permettre de définir l'action ou les actions dans lesquelles engager les élèves pour qu'ils apprennent.

L'étape 1 a pour objet d'amener les élèves à développer leurs capacités, connaissances, aptitudes afin qu'ils puissent :

- Rendre compte de ce qu'ils ont compris lors leur rencontre avec le parent et notamment de ce qu'ils ont identifié lors de la présentation de la recette ;
- Justifier ce qui leur a permis de reconnaître que c'était une recette ;
- Exprimer ce qui a été source d'incompréhension et pourquoi ;

L'étape 2 vise un travail axé sur la reconnaissance de la chronologie et le repérage de signes qui produisent du sens, un geste, un son. Des activités d'association geste/mot ou son/mot pourront être menées.

L'étape 3 correspond à un travail de préparation de la présentation de la recette à d'autres classes. L'enjeu sera que les élèves montrent leur compréhension de la recette en refaisant des gestes et en utilisant certains mots associant ainsi langue et culture. Des activités d'imitation de la réalisation de la recette dans le coin cuisine pourront être mises en œuvre pour s'entraîner à expliquer pour d'autres.

Ainsi, S1 est la première séance de l'étape 1 et nous présentons ci-dessous comment elle a été mise en œuvre dans chacune des classes.

### 4. Structures des séances : des éléments récurrents

Le tableau, présenté ci-dessous, met en lumière de fortes similitudes d'ordre organisationnel, tout au moins au regard de la succession des divers moments de la séance. En effet, dans quatre des cinq classes, S1 est composée de trois scènes. Dans toutes les classes, l'intervention de la parente a toujours été précédée d'une phase introductive et suivie d'une phase de retour sur l'expérience vécue. Ce qui témoigne d'habitudes communes chez les enseignantes concernant la mise en œuvre de séances.

Toutefois, nous relevons des écarts parfois conséquents de durée de chacune de ces scènes d'une classe à l'autre. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse qu'en dépit d'une structure semblable,

ces différences sont dues à d'autres facteurs que nous tenterons d'identifier. C'est ce qui est présenté dans le tableau ci-dessous ;

	<b>Classe 1 Groupe 1</b>	<b>Classe 2 Groupe 1</b>	<b>Classe 3</b>	<b>Classe 4</b>	<b>Classe 5</b>
<b>Scène 1</b>	Introduction par PE1 1 min 10	Introduction par PE2 2 min 40	Introduction par PE3 41 sec	Introduction par PE4 1min	Introduction par PE5 5 min
<b>Scène 2</b>	Présentation de la recette par la maman 9 min50	Présentation de la recette par la maman 14 min	Présentation de la recette par la maman 9 min	Présentation de la recette par la maman 15 min	Présentation de la recette par la maman 18 min
<b>Scène 3</b>	Retour sur la présentation 3min	Temps d'échanges enseignante/ maman/ chercheurs 2min	Retour sur la présentation 5 min	Retour sur la présentation 18 min	Retour sur la présentation 12 min
<b>Scène 4</b>		Retour sur la présentation 7 min20			

Tableau 15 : les scènes de la séance inaugurale

Afin de comprendre ce qui se joue dans chacune de ces scènes, nous interrogerons la place et la fonction que chacun des actants y occupe en relation avec les savoirs visés. Notamment pour apporter quelques éléments de réponse aux questions suivantes : Quels savoirs ou connaissances se transmettent au sein de l'action conjointe ? Qu'est-ce qui favorise cette transmission ou bien y fait écueil ? Quelle signification les élèves ont-ils construit de la situation ? La situation leur a-t-elle permis un accès à la culture véhiculée par le parent ?

## **II. Analyse épistémique des recettes**

En TACD, décrire une situation didactique c'est interroger les enjeux de savoir propres à la situation au regard des savoirs existants (le déjà-là) et au rôle de chacun des transactants. Ce travail de description mène à la production d'une analyse épistémique qui a pour fonction « d'interroger non seulement ce que les élèves produisent *in situ*, mais aussi les dispositions et conceptions

professorales nécessaires à de telles productions, et enfin, et de façon plus nécessaire encore, les dispositifs qui vont donner naissance à ces productions. » (Sensevy, 2011).

Cet outil que constitue l'analyse épistémique nous permettra de disposer d'une capacité de description de la situation pour mieux la comprendre et y réfléchir. En premier lieu, nous cherchons à établir les contenus de savoirs qui sont en jeu dans une situation de présentation d'une recette en langue et culture étrangère par un parent. Puis nous tentons de déterminer les leviers et obstacles potentiels à la compréhension de cette recette par les élèves.

## 1. Quelques éléments de contexte

Les différentes recettes qui sont présentées aux élèves de chacune des classes de l'école F sont des recettes de soupe et, dans l'école H, ce sont des recettes de gâteaux. Tous les élèves ont été familiarisés à cette pratique culinaire puisque les professeurs, en période 1, ont mis en œuvre des situations d'apprentissage portant sur la découverte de recettes associées à ces mets. En effet, chaque classe de l'école F a dû préparer une soupe d'une certaine couleur et celles de l'école H un gâteau, à l'occasion d'un après-midi dégustation. À ces fins, les élèves ont procédé à des recherches pour leur permettre d'effectuer le choix de la soupe ou du gâteau qu'ils allaient confectionner. Ces investigations ont donné lieu à un travail portant sur les fonctions de l'écrit et, plus spécifiquement, celles des textes de type explicatif auquel appartient la recette. Ainsi, les élèves ont été amenés à identifier la nature du document et sa forme. Ils ont pu mettre au jour qu'une recette est un type de texte particulier, sa compréhension nécessite la reconnaissance de ses principales caractéristiques (titre, photos, étapes, organisation de la page, lexique spécifique...) Ces expériences partagées par les élèves sont à considérer lors de notre analyse, puisqu'elles constituent un déjà-là, un arrière-plan qui devrait leur permettre de situer cette nouvelle expérience dans une certaine forme de vie et jeu de langage associé (Wittgenstein, Dastur et Rigal, 2004). Il s'agit donc pour les élèves de ré-expérimenter les connaissances acquises dans une nouvelle situation.

La situation (présentation de la recette) mise en œuvre dans chacune des classes peut être assimilée à un discours de type explicatif, à double fonction, à la fois documentaire dans la mesure où il donne des informations sur les ingrédients, les ustensiles et de savoir-faire puisqu'il devrait *in fine* aider les destinataires à agir concrètement, c'est-à-dire à réaliser la recette.

Le caractère nouveau de la situation repose sur sa contextualisation, la recette est oralisée en langue étrangère et s'inscrit dans une pratique culturelle qui peut être éloignée de celle des élèves. Ainsi,

le jeu d'apprentissage consiste dans un premier temps à saisir le sens d'un discours, type recette, en langue inconnue et dans un second temps à rapporter ce que l'on a compris de ce discours.

## 2. Les savoirs en jeu

Définir les savoirs en jeu dans une situation donnée nécessite de mettre au jour, d'une part, ce que les élèves vont apprendre et, d'autre part, le problème qui leur est posé. Rapporté à notre étude, la spécification du problème exige selon nous de tenter de répondre à la question suivante : Qu'est-ce que comprendre une recette dans une autre langue, une autre culture ?

Dès lors, il apparaît nécessaire de déterminer quelles compétences, connaissances sont sollicitées et travaillées pour permettre l'accès au sens du discours.

Le savoir générique en jeu est « comprendre » au sens de Weber c'est-à-dire « déchiffrer une conscience (prendre en compte l'intention de l'acteur) en en dégageant une sorte de rationalité » ou encore, selon Fayol (2003) « c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par le discours ». Les élèves devront, d'une part, reconnaître la situation qui peut être décrite comme une pratique culinaire d'une certaine culture dite en langue étrangère, et d'autre part, déchiffrer l'intention du parent, c'est-à-dire « j'assiste à la présentation d'une certaine recette et la personne qui agit veut me rendre capable de la réaliser et de la transmettre à d'autres ». Pour y parvenir, ils auront besoin de reconnaître que certains énoncés accompagnent l'action et donc décrivent ce qui est en train de se faire, mais que d'autres peuvent avoir une valeur performative (Austin, 2002) dans la mesure où un mot énoncé, qui désigne un ingrédient par exemple signifie qu'il faut se le procurer. Par ailleurs, l'insistance ou la répétition d'un mot renvoie à la fonction de ce qui est dit, qui peut être de corréliser le signifiant et le signifié. Nous pourrions l'exprimer en ces termes : « j'accentue fortement ce mot, je le répète pour vous rendre capables de lui attribuer du sens et le reconnaître dans mon discours. ».

Pour développer ce savoir, les élèves devront disposer d'outils cognitifs, ils seront amenés à :

- reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires racontées (les codes du discours de la présentation d'une recette) afin d'élaborer du sens.
- émettre des hypothèses
- réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique, identifier certains sons à l'oreille donc à les dissocier d'autres sons, à repérer des ressemblances et des différences.
- apprendre en se remémorant et en mémorisant
- apprendre en imitant

- apprendre à rendre compte de ce qui a été compris.

Cette mise à distance de l'expérience à travers le récit, que ce soit pour rendre compte ou pour la faire revivre plus tard, requiert d'apprendre à en parler les langages pertinents et donc le développement de compétences linguistiques.

- des connaissances lexicales et syntaxiques
- des connaissances discursives pour organiser son discours

Les élèves auront besoin également d'élaborer des repères temporels pour situer les actions les unes par rapport aux autres et d'être en mesure de se référer à des repères spatiaux pour situer chaque action.

Il s'agit, aussi, dans les situations proposées de rendre les élèves capables d'augmenter leurs connaissances du monde, notamment en découvrant l'existence d'autres langues, d'autres cultures.

### 3. Les stratégies potentielles des élèves

Les stratégies auxquelles pourront avoir recours les élèves pour comprendre ce qui leur est dit en faisant ce qui est fait, sont fortement liées à l'aménagement du milieu « état du monde problématique qui incite à produire des stratégies. » (Sensevy, 2011). Le milieu est constitué d'éléments matériels (ingrédients, ustensiles) et d'un agent humain, le parent. Ce milieu est par ailleurs pourvoyeur de signes (sémiose du milieu) qui peuvent aider les élèves à saisir le sens de la situation (quelqu'un m'explique comment confectionner un plat). Le parent est par conséquent un élément constitutif majeur du milieu. Le milieu auquel les élèves sont confrontés est également constitué d'éléments symboliques : les énoncés produits et les gestes qui les accompagnent. Cette considération renvoie à la notion de *milieu professeur* développée par Gruson (2019) lorsqu'elle définit le problème à résoudre pour les élèves dans une situation de compréhension de l'oral comme étant un travail d'interprétation des mots ainsi que de tous les éléments paralinguistiques « en se confrontant au *milieu professeur* ».

Au cours de l'expérience que vont vivre les élèves, pour qu'ils soient en mesure de jouer le jeu, ils devront reconnaître dans la situation, des signes déjà rencontrés dans la fréquentation de situations analogues que ce soit à la maison lors de la confection du repas ou en classe lors de la séquence préalablement travaillée. Ces signes peuvent apparaître lors de la présentation des ingrédients et des ustensiles, lors des actions effectuées (laver, éplucher, couper). Nous devons observer attentivement, comment ces éléments sont introduits, quels gestes sont produits, c'est-à-dire comment ils sont donnés à voir aux élèves pour que ces derniers puissent les interpréter. Un premier niveau d'analyse devra porter sur ce que les élèves peuvent visuellement percevoir de la

situation. Sont-ils en mesure d'identifier le type de mets préparé ? Peuvent-ils situer cette pratique dans une autre culture à partir de ce qui leur est donné à voir ? Nous devons aussi interroger ce que les élèves entendent ? Qu'est-ce qu'ils reconnaissent dans ce qui leur est dit ? Peuvent-ils émettre des hypothèses sur ce qui est dit à partir d'indices visuels et discursifs ? Reconnaisent-ils des mots ou locutions qui apparaissent de façon récurrente dans le discours ? La faculté d'élaboration du sens par les élèves est fortement liée, d'une part, à la manière dont sera jouée la situation par le parent et, d'autre part, à la place qu'y occupera le professeur.

#### 4. Rôle du parent d'élève

Le rôle du parent peut être assimilé à celui du maître d'apprentissage qui montre à ses apprentis et leur transmet son savoir-faire. Il nomme ce qu'il fait, et le savoir-faire est pris dans le langage. La lecture de ce langage par les apprentis est rendue possible grâce à des outils de décryptage que nous pouvons appeler stratégies d'accès au sens.

La mise en œuvre de telles stratégies par les élèves ne peut avoir lieu qu'au sein d'une sémiotique réciproque (Sensevy, 2011). C'est-à-dire que le parent doit s'ajuster, prendre en compte ses auditeurs qui sont de jeunes élèves, pour que tous soient en mesure d'atteindre leur but commun. Ce jeu consiste pour les élèves à comprendre ce qui est dit et fait pour être en capacité de le réaliser et de l'expliquer. Pour le parent, il s'agit de rendre les élèves capables de reproduire ce qui leur est présenté. Il s'agit d'une action conjointe, action « à toi, à moi » qui nécessite de la coordination (Sensevy, 2011). En effet, cette action repose sur la capacité, de la part des élèves, à lire les signes que leur envoie le parent (pour saisir le sens de la pratique qu'il désire leur faire partager) et, en même temps, de la part du parent, à lire les signes que lui envoient les élèves (pour maintenir leur attention et s'assurer de leur compréhension).

Nous devons nous attacher à observer chez le parent quels sont ces signes d'ajustement ? peut-on les discerner dans le choix de la recette ? dans la mise en scène choisie ? dans le choix des mots ? sont-ils lisibles dans sa gestuelle ? dans la manière dont elle s'adresse aux élèves ? dans son regard ? dans son élocution ?

Nous devons aussi nous montrer attentive aux signes renvoyés par les élèves susceptibles d'orienter l'action du parent. Ces signes sont-ils perceptibles dans l'orientation de leur regard ? dans les expressions faciales ou les mimiques produites ? dans les gestes qu'ils font ou encore dans ce qu'ils disent ?



## 5. Rôle de l'enseignante

Dans cette situation, un des rôles de l'enseignante, proche de celui du chef d'orchestre, consiste à s'assurer que élèves et parent jouent la même partition pour favoriser l'acquisition par les élèves de connaissances et de compétences utiles à la compréhension de la recette.

Par conséquent, il nous apparaît comme essentiel d'observer la présence ou l'absence de règles définitives et stratégiques pour jouer au jeu. En effet, comprendre une recette en langue étrangère nécessite, d'abord, que l'on reconnaisse que c'est une recette qui est présentée, et donc, d'identifier dans la situation, les éléments linguistiques et paralinguistiques qui la caractérisent et lui donnent sens. Lorsque ces règles sont présentes, à quel moment et de quelle manière sont-elles indiquées ? Quels en sont les effets sur les rapports des élèves au milieu ?

Nous devons également observer le positionnement et le rôle de l'enseignante pendant la présentation de la recette. Laisse-t-elle le contrôle de la situation au parent ? Est-elle au contraire interventionniste ? Quelle est la nature des échanges qui ont lieu entre les différents agents ? À quels moments se produisent-ils ? Pourquoi ? Sur quels éléments se montrent-ils réticents ou bien expressifs ? Quels en sont les effets sur le déroulement de la séance ? sur l'avancée des connaissances ?

Un autre aspect à considérer est celui qui porte sur les choix opérés par les enseignantes concernant les modalités d'organisation de cette séance de présentation. L'organisation spatiale : où sont placés les élèves, le parent, le professeur ? La disposition choisie impacte-t-elle l'accès à la circulation des informations entre parente et élèves ? Favorise-t-elle ou non l'observation par les élèves de la scène qui est en train de se dérouler ? La composition du groupe d'observateurs sera aussi un élément à prendre en compte. Tous les élèves de la classe assisteront-ils en même temps à la préparation culinaire ou bien seront-ils répartis en plus petits groupes qui se succéderont ? Dans ce cas, qu'est-ce qu'observera chaque groupe ? Un temps de la confection ? Ce qui induirait que chacun des groupes ne détiendrait qu'une information partielle. Ou bien, la préparation sera-t-elle présentée dans son intégralité à chacun des groupes ? Il peut alors, y avoir des écarts entre ce que chaque groupe a vécu, le parent pouvant ne pas avoir reproduit la deuxième scène à l'identique. Comment l'enseignante prend en compte ces éléments lors du temps de restitution ?

## 6. Les connaissances en jeu dans chacune des recettes

Les textes des différentes recettes à partir desquels nous allons effectuer nos analyses épistémiques sont soit des documents élaborés par la professeure à partir des indications fournies par la parente, soit le document produit ou fourni par la parente.

### 1) La soupe de lentilles (Tunisie)

Rappelons que cette recette a été travaillée dans une classe de petite section de maternelle.

La maman qui la présente a un enfant présent dans la classe. La rédaction de la recette est le fruit du travail du professeur après ses échanges avec la maman.

<i>La soupe tunisienne</i>	
<i>Ingrédients :</i>	
<b>Des lentilles</b> (3adassoun = radassoun)	
150g <b>Des carottes</b> (jazêroun)	
<b>Des pommes de terre</b> (Batata)	4 : Faire cuire dans le faitout les oignons et l'huile (faitout=tannjara)
<b>Des oignons</b> (Bassaloun)	Ajouter le blanc de poulet.
<b>Blanc de poulet</b> (Sadrou dêjejin)	Ajouter du concentré de tomates
<b>Menthe sèche</b> (Na3na3oun = narnaroun)	Mélanger.
<b>Poivre</b> (Foulfoul asswad mat7oune)	5 : Verser les lentilles
<b>Sel</b> (mil7 = <b>De l'eau</b> <b>Huile</b> (zayte)	Ajouter les carottes
<i>Ustensiles</i> : faitout, passoire, économe, couteau, cuillère, mixeur, louche, bol	Ajouter l'eau
1 : Eplucher les légumes (carottes, pommes de terre, oignon	Ajouter les pommes de terre
2 : Laver les légumes (laver= naghsilou) (laver les légumes, les carottes, les oignons, les pommes de terre	6 : Laisser cuire pendant 15 min environ (cuisson des carottes)
(Aptirum couzala , aptirum al jazêroun, al basaloun, al batat	7 : Retirer le poulet du faitout et mixer. (=nar7i)
Laver les lentilles et le blanc de poulet.	8 : Servir dans un bol.
3 : Couper les légumes (pommes de terre, carottes, oignons)	9 : Décorer avec la menthe et des morceaux de poulet.
Couper les pommes de terre ( Nou9ati3ou el batata )	
Couper les oignons (Nou9ati3ou basaloun)	
Couper les carottes	

Tableau 16 : la recette de soupe tunisienne

### Les connaissances en jeu

#### *Les connaissances du monde*

La soupe est un plat de tous les jours en Tunisie, c'est également un classique du mois de Ramadan, pendant lequel on la prépare tous les jours pour la rupture du jeûne.

La liste des ingrédients présentée nous permet d'en dénombrer 9, dont 7 vraisemblablement connus des élèves, ce sont des légumes et des condiments courants. Seules les lentilles rouges et la menthe sèche peuvent être non identifiées puisqu'il s'agit d'ingrédients plus marqués

culturellement et qui sont susceptibles de ne pas faire partie des connaissances du monde que possèdent les élèves. Par ailleurs, l'utilisation de blancs de poulet dans la confection d'une soupe peut être une pratique peu familière pour les élèves, ce qui peut constituer un obstacle à la reconnaissance du produit final. Nous pouvons, en revanche, présumer que les ustensiles seront, eux, aisément identifiés. Enfin, les diverses actions réalisées pour confectionner la soupe sont pour la plupart des actions habituelles de la pratique culinaire que les élèves pourront reconnaître, mise à part celle de laver le blanc de poulet et de l'incorporer à la préparation. Le nombre d'étapes (9) que comporte cette recette est assez conséquent, aussi nous devons considérer la capacité des élèves à les garder en mémoire.

### *Les connaissances linguistiques*

Cette recette est présentée en arabe, langue afro-asiatique de la famille des langues sémitiques, dont les sonorités sont très inhabituelles pour des locuteurs francophones. Nous pouvons, donc, émettre l'hypothèse que peu de mots pourront être reconnus par les élèves. À l'exception, peut-être de deux d'entre eux, qui, parce qu'ils offrent une certaine transparence à l'oral pourraient être identifiés. Il s'agit de pomme de terre (batata) et tomate (tomatim) proches phonologiquement de patate et tomate.

Cependant, le nom de chaque ingrédient peut être répété *a minima* à 4 reprises lors de cette présentation, au moment de la réalisation des actions (éplucher, laver, couper, ajouter). Ces occurrences sont susceptibles d'aider les élèves à associer chaque forme orale à sa représentation. Les verbes d'action seront eux-mêmes réitérés et peuvent être reconnus par les élèves.

Nous devons également tenir compte des connaissances de la langue que possèdent certains élèves, comment vont-ils réagir ? Seront-ils moteurs ou non ?

## 2) La soupe russe

Cette recette a été présentée à des élèves de grande section par une maman de nationalité russe dont les enfants ne sont pas élèves de la classe. La rédaction de cette recette a été produite par le professeur.

### Ingrédients pour la soupe

- 6 tomates -1 boîte moyenne de haricots verts
  - 1 poivron rouge – sel
  - 1 oignon – coriandre
  - 300 g viande de bœuf (viande à pot-au-feu, paleron) ou
  - 6 pommes de terre
  - beurre – eau
- |   |   |
|---|---|
| 1 . Couper les tomates en rondelles.<br>Les placer au fond de la casserole.             | 6. Disposer quelques morceaux de<br>beurre sur les rondelles de poivron.                    |
| 2. Eplucher les pommes de terre, les couper en rondelles<br>Les ranger sur les tomates. | 7. Ajouter les haricots verts.  |
| 3. Couper la viande en morceaux<br><br>Les ranger sur les pommes de terre               | 8. Disposer des branches de coriandre<br>sur le dessus.<br>Saler et ajouter un verre d'eau. |
| 4. Couper l'oignon en rondelles<br>Les ranger sur la viande.                            | 9. Couvrir et faire cuire à petits<br>bouillons 1h à 1h15.                                  |
|   | 10. Déguster !  |

Tableau 17: recette soupe russe

## Les connaissances en jeu

### *Les connaissances du monde*

En Russie, les soupes ont toujours joué un rôle primordial dans le repas. Elles sont la composante quasiment obligatoire d'un repas complet. Le terme « soupe » est entré dans la langue russe assez tard. Aujourd'hui, chez les Russes la soupe signifie tout aliment liquide, froid ou chaud, et qui est habituellement servi en début de repas<sup>48</sup>.

Les ingrédients nécessaires à la confection de cette soupe sont aussi probablement connus des élèves. Seul, peut-être le bouquet de coriandre risque de ne pas être identifié en tant que tel. Comme pour la soupe tunisienne, la viande entrant dans la composition de cette recette, les élèves peuvent ne pas être familiers de cette pratique. Une autre particularité de cette soupe repose sur la disposition des différents ingrédients dans la casserole. En effet, chacun est déposé dans un ordre particulier. Il sera nécessaire de mémoriser cet ordre pour la refaire.

### *Les connaissances linguistiques*

La langue russe fait partie de la grande famille des langues indo-européennes (branche des langues slaves) mais sa parenté avec le français est relativement distante. Toutefois, quelques mots transparents peuvent être reconnus par les élèves, par exemple les formes orales des mots sauce tomate [*томатный соус*], casserole [*кастрюля*] et gramme [*грамм*] sont très proches

<sup>48</sup> Site russieautrement.com

de celles du français. Là encore la répétition de certaines actions associées à une même expression peut conduire les élèves à émettre des hypothèses sur leur sens.

### 3) La soupe italienne

Cette recette a été présentée à une classe comportant des petites et des moyennes sections par une maman à double nationalité ivoirienne et italienne dont les enfants ne sont pas dans la classe. C'est elle-même qui a fourni la recette ci-dessous.

<b>Passata di Zucchine</b>		<b>Velouté de courgettes</b>	
<u>I ingredienti sono :</u>	<u>ustensili da usare :</u>	<u>Les ingrédients sont :</u>	<u>ustensiles à utiliser :</u>
• Cipola	pentola a pressione	• Oignon	autocuiseur
• Olio d'oliva	frullatore	• Huile d'olive	mixeur
• Sale	coltello	• Sel	couteau
• Zucchine	mescola	• Courgettes	mélangeur
• Acqua		• l'eau	
• Panna		• Crème	
1. Sbucciare la cipolla, la zuccina		1. Peler l'oignon, la courgette	
2. Lavarle con l'acqua		2. Lavez-les à l'eau	
3. Tagliare in piccoli pezzi la cipolla e a fette la zuccina		3. Coupez l'oignon en petits morceaux et la courgette en rondelles.	
4. Intanto si mette la pentola sul fuoco con un po' d'olio.		4. Pendant ce temps, mettez l'autocuiseur sur le feu avec un peu d'huile.	
5. Quando è caldo mettiamo la cipolla, lasciare rosolare poco, aggiungere le zucchine, un po' di sale poi l'acqua che copre appena le zucchine, chiudendo bene la pentola.		5. Quand c'est chaud mettez l'oignon, laissez dorer un peu, ajoutez les courgettes, un peu de sel et ensuite l'eau pour recouvrir les courgettes en fermant bien le couvercle.	
6. Lasciare cuocere circa 10 a 15 minuti		6. Laissez cuire environ 10 à 15 minutes	
7. Quando è cotto, usiamo il frullatore per fare una passata		7. Quand c'est cuit, utilisez le mixeur pour faire une purée.	
8. Si serve con un po' di panna e del formaggio grattugiato		8. Servir avec un peu de crème et du fromage râpé.	

Tableau 18 : la recette de la soupe italienne

### Les connaissances en jeu

#### *Les connaissances du monde*

Vraisemblablement, les différents ingrédients et ustensiles utilisés lors de la confection de cette recette sont connus des élèves. De même les actions réalisées sont habituelles lors de la confection d'une soupe (éplucher, laver, couper, mixer).

### *Les connaissances linguistiques*

La langue italienne, appartient à la famille des langues indo-européennes du groupe des langues romanes. Comme le français, l'italien est issu du latin vulgaire, ces deux langues sont par conséquent très proches. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les élèves seront en capacité de s'appuyer sur leurs connaissances de la langue française pour inférer le sens de certains mots, par exemple : olio d'oliva (huile d'olive), sale (sel), acqua (eau), formaggio (fromage), coltello (couteau), lavare (laver), minuti (minutes) parmi les plus transparents. D'autant que ces mots seront vraisemblablement formulés en même temps que seront présentés ingrédients et ustensiles.

#### 4) La recette des « iced fairy cakes »

Cette recette a été présentée dans une classe de grande section par une maman britannique. Son enfant est élève de cette classe. Cette recette provient du site de la BBC, rubrique goodfood, Cooking with kids.

<p><b>Iced fairy cakes</b></p> <p>Prep: 40 mins Cook: 20 mins Plus cooling Makes 12</p> <p><b>Ingredients</b></p> <p>100 g caster sugar 100 g very soft butter 100 g self-raising flour 2 eggs 1tsp vanilla extract</p> <p><b>For the icing</b></p> <p>200 g very soft butter 200 g icing sugar Food colouring, sprinkles, marshmallows, etc.</p>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Ask a grown-up helper to turn the oven on to 180C/160 fan/gas4. Put a paper case in each bun hole</li><li>2. Put the sugar and butter (it must be soft or you won't be able to mix it properly) in a bowl and mix it together. Sift in the flour</li><li>3. Break the eggs into a separate bowl (spoon out any bits of shell that fall in) and add them to the bowl with vanilla. Mix everything together.</li><li>4. Divide between the cases using a spoon, scraping it off with a knife. Ask a grown-up helper to put the tray in the oven for 20 minutes.</li><li>5. Mix the butter and icing sugar to make a creamy icing. Add colouring, if you like. Push an icing nozzle into an icing bag, then scoop in the icing</li><li>6. Let the cakes cool completely in the tray. Pipe icing onto each cake and decorate with marshmallows or sprinkles or whatever you like.</li></ol>
---	--

Tableau 19 : la recette du gâteau anglais – Classe 5

### Les connaissances en jeu

#### *Les connaissances du monde*

Ces petits gâteaux appelés « fairy cakes » ou gâteau des fées au Royaume Uni sont plus communément désignés par le terme cupcakes. Le cupcake est un gâteau devenu très populaire dans les années 1950. C'était à l'origine le gâteau des ménagères. Pour certains, son nom

viendrait de l'unité de mesure *cup* (tasse en anglais), dans les systèmes de mesures impérial et américain, basée sur le volume et non le poids. Le nom « *fairy cake* » ferait référence à la taille du gâteau qui correspondrait à une portion de fée<sup>49</sup>. Très en vogue dans les années 1950, le cupcake était réalisé pour toutes sortes d'occasions, goûters d'anniversaire, Halloween, ou même Noël. Puis il a perdu tout son attrait jusqu'au début des années 2000 et son apparition dans la série télévisée *Sex and the City*. Aujourd'hui, ils sont associés aux fêtes d'anniversaire enfantines outre-Manche. Nous devons donc porter une attention particulière à l'intégration de cet aspect culturel lors de la présentation de la recette.

Les ingrédients qui composent cette recette, sont là encore, vraisemblablement connus des élèves puisque ce sont ceux couramment utilisés pour la confection des gâteaux.

Certaines des actions requises peuvent être inhabituelles, comme, tamiser la farine ou casser les œufs dans un récipient spécifique afin d'éviter que des morceaux de coquille ne tombent dans la préparation. Nous devons donc observer attentivement, la manière dont la maman s'approprie cette recette, si elle reste fidèle ou non aux instructions.

#### *Les connaissances linguistiques*

La langue anglaise fait, elle aussi, partie de la grande famille des langues indo-européennes. Au cours de l'histoire son vocabulaire a été enrichi et sa syntaxe modifiée par les Normands et les Français. La langue anglaise est ainsi composée d'environ 60 à 70 % de mots d'origine normande et française. De plus, cette langue est aujourd'hui inscrite dans notre paysage sonore et visuel. En effet, c'est la langue de nombreuses chansons que nous écoutons, des séries que nous regardons, des instructions des jeux vidéo. C'est celle que l'on trouve sur de nombreuses affiches publicitaires, celle des inscriptions des vêtements .... Bref, c'est une langue que nous rencontrons fréquemment dans notre quotidien. Que dire encore de tous les anglicismes dont la langue française s'est emparée.

Aussi, à la lumière de ces éléments nous pouvons envisager que la mélodie de la langue, ses sonorités appartiennent au déjà-là de nombreux élèves qui sauront l'identifier.

En revanche, cette recette ne comporte que peu de mots transparents, nous avons identifié vanilla (vanille), bowl (bol), cake, cool, divide (diviser) et mix. Cette transparence est cependant plus présente à l'écrit qu'à l'oral. En effet la forme sonore de chacun de ces mots, sauf mix, peut être assez éloignée de celle de leurs équivalents en français.

---

<sup>49</sup> Référence : <https://blog.cerfdellier.com/lhistoire-des-cupcakes/>

## 5) La recette des roses des sables : « chocolate cornflake cakes »

Cette recette a été présentée dans une classe à double cours composée d'élèves de moyenne section et de grande section. La maman britannique qui est intervenue n'a pas d'enfants dans cette classe mais elle est bien connue des élèves

<b>Chocolate cornflake cakes</b>
Prep: 40 mins Cook: 20 mins plus cooling
Easy
Makes 12
<b>Ingredients:</b>
50g <u>butter</u>
100g milk or dark <u>chocolate</u> , broken into chunks.
3tbsp <u>golden syrup</u>
100g cornflake
<b>Method</b>
1. <b>Children:</b> Weigh out the ingredients. Older children can do this by themselves with supervision and little ones can help to pour or spoon ingredients into the weighing scales. Put 50g butter, 100g milk or dark chocolate broken into chunks and 3tbsp golden syrup in a saucepan or microwavable bowl. Put 100g cornflakes in another large bowl.
2. <b>Grownups:</b> Melt the weighed butter, chocolate and golden syrup in the saucepan over a low heat or briefly in the microwave. Allow to cool a little before pouring over the cornflakes.
3. <b>Children:</b> Stir the ingredients together gently using a wooden spoon. Spoon the mixture into 12 cupcakes arranged on a muffin tray (or baking sheet if you don't have one). Grownups will need to do this for younger children or simply arrange on a tray and let the mess happen. Put in the fridge to set.

Tableau 20 : la recette du gâteau anglais – Classe 4

### Les connaissances en jeu

#### *Les connaissances du monde*

Ce gâteau ressemble beaucoup à celui appelé « rose des sables ». C'est un gâteau facile à réaliser, souvent préparé et servi lors des fêtes enfantines. Il tire son nom de son aspect similaire aux roses des sables, roches qui se trouvent principalement dans les déserts. Cependant, alors que la recette de la rose des sables est d'origine française, celle des cornflake cakes est vraisemblablement originaire d'Australie. Ce serait un dérivé de la recette du « chocolate crackle ». Elle a été introduite en Angleterre en 1965.



Cette différence d'origine apporte des variantes à la recette qui peut être connue des élèves. En revanche, l'ingrédient « golden syrup » peut être inconnu des élèves. Il s'agit d'un sirop issu du travail de la canne à sucre ou de la betterave. Le travail de la canne à sucre qui consistait à en extraire des cristaux, produisait également un sirop doré qu'on finissait par jeter. Ce fut à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle qu'un chimiste travaillant pour la maison Abram Lyle and Sons (maintenant Tate & Lyle) eut l'idée de l'utiliser comme produit à part entière pour sucrer. Le golden syrup, né comme sous-produit, a fini par entrer dans la pâtisserie notamment anglaise (mais aussi de ses anciennes colonies). Il devient même un aliment de base grâce à sa saveur très agréable et douce et à son pouvoir d'absorption de l'humidité (un peu comme le miel même si leurs caractéristiques sont différentes) qui fait que les gâteaux se conservent mieux. Les britanniques en sont de grands consommateurs, le golden syrup entre dans la composition de nombreuses recettes britanniques dont la fameuse « Treacle tart », servie dans le pensionnat d'Harry Potter. L'importance de cet ingrédient dans la culture culinaire britannique sera-t-elle transmise aux élèves ?

#### *Les connaissances linguistiques*

Nous ne reprendrons pas, ici, ce qui a été développé plus haut autour de la langue anglaise et de sa présence dans le quotidien des élèves.

Les élèves pourront reconnaître quelques mots transparents comme « chocolate » ou « cornflake », mot plus fréquent que pétale de maïs dans la langue française. Le mot « syrup » peut être identifié et traduit par sirop en français. Toutefois, les réalités auxquelles renvoient respectivement les mots « syrup » et « sirop » ne coïncident pas. Les élèves seront-ils amenés à percevoir ces différences ? Différences qui correspondent à un glissement d'une forme de vie-jeu de langage d'une certaine pratique culinaire vers une autre.

### **III. Analyse de la séance inaugurale (S1)**

Nous allons dans cette partie procéder aux descriptions et analyses d'épisodes que nous avons sélectionnés au sein de chacune des scènes constitutives de cette séance inaugurale (Tableau 15). Ils correspondent, selon nous, à des moments-clés parce qu'ils posent la question des moyens dont disposent les élèves pour, d'une part, accéder à la compréhension orale d'une recette et, d'autre part, témoigner de leur compréhension.

Ces descriptions suivent l'ordre des scènes tel qu'il apparaît dans le tableau 15.

## 1. Scène 1 : présentation de la séance par l'enseignante

Nous procédons, ci-dessous, à l'analyse du temps qui précède la mise en activité des élèves soit l'écoute de la recette. Nous décrivons en premier lieu, comment chaque professeure met en œuvre ce temps puis, nous tentons de comprendre dans quel travail chacune engage les élèves. Il s'agit au début de cette séance d'enseignement-apprentissage d'initier un certain jeu. Selon la TACD, pour initier le jeu, le professeur doit à la fois le définir et le dévoluer (Sensevy, 2011). Définir, désigne ce que fait le professeur pour établir le cadre de la situation, pour préciser les règles constitutives du jeu. Dévoluer correspond aux techniques utilisées par le professeur pour inciter les élèves à s'engager dans l'activité, soit à jouer le jeu. Ces étapes du travail dédiées à la définition des situations d'apprentissage et des tâches dévolues aux élèves sont décrites par Gruson (2008) comme étant des moments clés puisqu'ils déterminent la façon dont les élèves vont entrer dans l'activité et pratiquer les connaissances.

Le jeu d'apprentissage ne peut se développer que si les élèves assument de le jouer d'une manière adéquate, c'est-à-dire de produire des comportements didactiquement signifiants. Cette assumption passe par la compréhension du jeu auquel ils vont participer. Nous allons, par conséquent, nous intéresser à la manière dont le professeur va d'une part, définir les règles du jeu et d'autre part, organiser les conditions de la dévolution pour que les élèves puissent jouer le jeu.

Dans cette situation précise, le jeu d'apprentissage consiste à écouter, observer pour comprendre un discours dit en langue étrangère. Les règles doivent permettre aux élèves de guider leur attention sur les affordances (Sensevy, 2011) contenues dans le milieu. Affordances qui peuvent leur permettre d'activer des stratégies menant au gain du jeu.

L'action didactique, au cours de cette phase introductive, repose par conséquent en partie sur l'interprétation par les élèves de ce qu'ils perçoivent des actions du professeur. Notre étude consistera à caractériser le travail professoral, notamment les énoncés produits. Nous interrogerons alors leur valeur performative (Searle, 1972). Qu'est-ce que les énoncés professoraux font faire ou induisent ? Nous pourrions ainsi émettre des hypothèses sur ce que le professeur attend que les élèves fassent pour gagner au jeu.

### 1) Quelques éléments d'analyse d'ordre quantitatif

Tout d’abord, afin de faciliter la compréhension du tableau ci-dessous, nous rappelons que Classe 1, Classe 2 et Classe 3 sont trois classes de la même école (Ec F). Classe 4 et Classe 5 sont, elles, des classes de l’école L (Ec L)

Ces éléments d’ordre quantitatif nous permettent de dresser deux types de constat. Le premier porte sur la variation de la durée de cette scène et de la quantité de tours de paroles qui y prennent place. L’analyse qualitative que nous réalisons tente de comprendre la nature de ces écarts en nous focalisant sur la manière dont professeur et élèves investissent ce temps et ce qu’ils donnent à voir du jeu d’apprentissage à venir. Que se passe-t-il dans les classes 3 et 4 qui explique l’allongement de cette phase ? Que dit la professeure ? Que disent les élèves ? Le second, relatif au nombre de tours de parole de chaque enseignante, nous indique qu’il est proportionnel au nombre total de tours de parole qui prennent place durant cette scène. Si on les rapporte à des pourcentages, ils correspondent tous à peu près à la moitié des échanges.

	<b>Classe 1</b> PS Ec F	<b>Classe 2</b> MS Ec F	<b>Classe 3</b> GS Ec F	<b>Classe 4</b> MS Ec L	<b>Classe 5</b> GS Ec L
<b>Temps</b>	1 min 13	2 min 38	0 min 42	1 min	5 min 09
<b>Nbre de TdP</b>	25 Dont 10 PE1 40%	54 Dont 26 PE2 48%	7 Dont 4 PE2 57%	11 Dont 6 PE4 55%	64 Dont 30 PE5 47%

Tableau 21 : données quantitatives scène présentation de la séance

## 2) Description des épisodes

Cette section se structure en deux sous-parties, l’une est dédiée à la description d’épisodes qui se sont déroulés dans les classes de l’école F, l’autre à ceux qui sont survenus dans les classes de l’école L. Dans chacune de ces sous-parties nous précisons en premier lieu le contexte dans lequel ces épisodes ont eu lieu au sein de chacune des écoles avant de procéder à leur description.

### a) Ecole F : quelques éléments de contexte



photo 1 : aménagement de l'espace - école F

Dans cette école, cette séance de présentation d'une recette par une mère d'élève se déroule dans un lieu inhabituel, le hall d'accueil. En effet, cet endroit n'est jamais investi dans le cadre de situations d'apprentissage. En outre, ce lieu vient d'être décoré par deux jeunes en emploi civique qui y ont apposé des affichages et divers éléments décoratifs. Il a donc fallu aménager cet espace pour cette séance. Une table haute de travail a été disposée face aux élèves et une table basse a été installée contre le mur de la cuisine pour y déposer ingrédients et ustensiles. Les étapes nécessitant la cuisson des ingrédients auront lieu dans un autre espace, la cuisine, relativement étroit. Les élèves devront s'y déplacer pour suivre le déroulement de la préparation.

Le choix du lieu par les professeurs a été guidé par des raisons essentiellement pratiques, la proximité de la cuisine. Ils ont ainsi déplacé les élèves vers un lieu peut-être moins imprégné d'implicites institutionnels que l'espace classe. Cependant, ce changement dans les habitudes provoqué par l'investissement de ce nouvel espace chargé d'une valeur symbolique (accueil) dont ils vont devoir faire un nouvel usage (apprentissage), ne risque-t-il pas d'avoir des effets sur leurs capacités d'attention, sur leur perception de la situation et conséquemment sur l'orientation de leurs actions ?

Nous allons, ci-dessous procéder à l'analyse de ce temps de présentation réalisé par les enseignantes. Il a précédé les interventions respectives de chacune des parentes. Nous rappelons que chacune des classes de cette école a choisi de découvrir des recettes de soupe.

## b) Ecole F : Description des épisodes

### Classe 3 de PE3 Grande Section : la soupe russe

Cette séance de découverte de la recette d'une soupe russe se fait en présence de l'ensemble des élèves de la classe.

1	PE3	[PE3 <i>se tient debout sur la gauche, fait face aux élèves, maman R est debout derrière la table sur laquelle elle préparera la recette, elle lit ses notes</i> ] De la soupe blanche que l'on avait faite +++ et alors à votre avis pourquoi on est là aujourd'hui ?
2	EI	[lève le doigt] Pour faire de la soupe
3	PE3	Alors est-ce qu'on va faire la soupe ?
4	Els	Nen, nen, nen + on va la <b>regarder</b> faire la soupe
5	PE3	On va <b>regarder</b> + la maman+ faire la soupe d'accord et on va +++ on va ++ [place un doigt près d'une oreille]
6	Els	<b>Ecouter !</b>
7	PE3	<b>Ecouter ! ++on s'installe bien++++ on ne bouge plus</b> Tal ça y est c'est fini ! +++on est prêts !

Tableau 22 : introduction de la séance - Classe 3

La présentation de la situation par PE3 est relativement courte puisque, rappelons-le, elle a une durée de 41 secondes et comprend 7 tours de parole. L'enseignante (tdp 1) en interrogeant dans un premier temps les élèves sur la raison de leur présence dans ce lieu met en place un système d'attentes. Elle pourrait s'attendre à ce que les élèves lui fassent une description de la situation du type « on est là parce que Madame B va nous montrer comment faire une soupe ». En effet, leur installation dans l'espace correspond à celle du spectateur qui ferait face à la scène, au centre de laquelle se trouverait l'actrice, la parente. La réponse apportée par les élèves (tdp 2) « pour faire la soupe » et qui renvoie à leur expérience de la confection de la soupe blanche<sup>50</sup>, amène l'enseignante (tdp 3) à reconsidérer les termes du contrat pour que les élèves produisent la réponse attendue (tdp 4) : « on va la regarder faire la soupe ».

Dès lors, tentons de préciser le jeu didactique tel que nous pouvons le lire dans ce début de séance. Le jeu du professeur consiste à installer des conditions propices à l'observation, il attend de ses élèves qu'ils lui spécifient ce qu'ils vont devoir faire, soit, regarder et écouter, en ce sens « l'attente professorale constitue une attribution d'attente pour l'élève » (Sensevy, 2011). Ce système d'attentes repose essentiellement sur des attitudes et des comportements à observer. Il faut regarder, écouter et ne pas bouger, mais il ne pose pas clairement le problème

<sup>50</sup> Nous avons évoqué dans notre partie analyse épistémique qu'une séquence didactique consacrée à l'étude de recettes de soupe a déjà été mise en œuvre dans les classes de l'école F.

à travailler : la compréhension de la recette. Dans cette situation particulière, le contrat constitue également un système de normes, puisqu'il précise ce que l'on doit faire.

Au sein du jeu didactique, le joueur professeur se montre réticent à exprimer ce dont les élèves vont devoir se rendre capables. Il ne leur indique pas la finalité de l'observation qu'ils doivent mener. La mise en situation ne permet pas aux élèves de se projeter dans le problème qui leur sera posé, la recette sera exprimée en langue étrangère et est ancrée dans une culture particulière. Le système d'attentes mis en place est-il suffisant pour gagner au jeu et en saisir l'enjeu ? Dans une situation où quelqu'un lui présente quelque chose, l'élève sait qu'il doit activer des capacités d'observation. Toutefois, ces capacités d'observation doivent servir les enjeux de savoir à construire autour de l'acte de comprendre, tels qu'ils ont été posés en amont au sein de l'ingénierie.

Regarder et écouter font-ils suffisamment signe aux élèves pour qu'ils les interprètent et s'engagent dans un travail de compréhension ?

#### Classe 1 de PE1 Petite Section

L'enseignante a fait le choix d'organiser cette séance de découverte autour de la confection d'une soupe tunisienne selon des modalités différentes. Une moitié du groupe-classe c'est-à-dire, une dizaine d'élèves, assistera à la première phase de la préparation qui correspond à la présentation des ingrédients et ustensiles et à leur préparation avant l'étape de cuisson. L'autre moitié de classe, composée également d'une dizaine d'élèves, observera la phase de cuisson des ingrédients.

Le temps de présentation de la situation par PE1 dure plus d'une minute et le nombre de tours de parole y est plus important que dans la classe de PE3.

1	PE1 12''	[debout, se penche vers les élèves, pose les mains sur ses genoux] Voilà, les enfants <b>vous allez maintenant me dire, ce qu'on va faire maintenant</b> [porte son regard vers la maman qui est derrière la table de préparation, puis à nouveau vers les élèves] est-ce que vous vous souvenez de <b>ce qu'on va f+ regarder</b> ?
2	Els 18''	Oui, oui
3	PE1	Oui, quoi ?
4	Ramia	Oui, on va faire de la soupe
5	PE1 23''	On va faire la soupe ?
6	Shaïma	Oui ! + la soupe rouge
7	PE1	La soupe rouge [en riant] oui d'accord + donc + <b>vous savez ce que vous avez à faire ++ de bien</b> [place un doigt au niveau de ses yeux]
8	Ramia	Eh ! la lettre R comme ++ dauphin

9	E3	Comme dauphin ! Nen
10	PE1	Qu'est-ce qu'on a dit Ramia tout à l'heure qu'il fallait +++ [ <i>place un doigt devant sa bouche</i> ]
11	Els	<b>Ecouter</b> [ <i>Ramia place un doigt devant la bouche</i> ]
12	PE1 44''	<b>Ecouter</b> [ <i>place un doigt près de son oreille</i> ], <b>fermer la bouche</b> [ <i>place un doigt devant sa bouche</i> ], <b>écouter et regarder</b> [ <i>place un doigt au niveau de ses yeux</i> ] ce que la maman d'Al [ <i>porte son regard vers la maman</i> ] va vous +++++ préparer
13	Ramia	préparer
14	PE1	Donc vous savez bien que c'est de la soupe
15	Ramia	On va être filmés ?
16	PE1 56''	Oui [opine de la tête] vous allez être filmés
17	Ramia	Et y va < > + on va manger toute ? la soupe
18	PE1 1'00	Il faut d'abord LA préparer [se relève et regarde la maman]
19	Brice	Mais y faut manger un petit peu
20	Ramia	Mathilde y va aller chez elle chez.
21	PE1	<b>Regardez bien [en chuchotant]</b>

Tableau 23 : introduction de la séance Classe 1

PE1 demande aux élèves ce qu'ils vont faire, puis précise « est-ce que vous vous souvenez de ce qu'on va regarder ? » En agissant ainsi, elle active le déjà-là, les connaissances que les élèves ont de la situation qu'ils vont vivre. Cet appel, peut être considéré comme un système de signes produit par PE1 qui renvoient les élèves à leur vécu. Système que Shaïma (tdp 6) décode en disant « on va faire de la soupe rouge ». En référence au contrat didactique qui reste largement implicite, il donne à voir l'arrière-plan de la pratique. Les élèves peuvent ainsi assimiler cette nouvelle situation à une certaine expérience qu'ils ont de la pratique de la confection d'une autre soupe, la soupe rouge, à laquelle une séquence didactique a été précédemment consacrée.

Ce qui est exprimé explicitement par PE1, tout comme ça l'est par PE3, ce sont essentiellement des attentes de type comportemental (3 occurrences des verbes écouter et regarder). C'est d'ailleurs ce qui conclut le discours de PE1, le dernier signal donné aux élèves avant qu'elle ne laisse la parole à MèreT. Les attentes sont expressément formulées alors qu'une élève rompt le contrat d'observation et d'écoute. Suite à cela, l'enseignante pose successivement un doigt sur la bouche, près de l'oreille et près d'un œil. Les élèves en prenant appui sur cette gestuelle verbalisent les attentes (tdp11). Ceci met en évidence certaines habitudes d'action notamment l'association geste énoncé. Ces stratégies utilisées par les élèves et la professeure dans les actes de communication ordinaire seront sollicitées dans la situation de la présentation de la recette, elles font donc partie du déjà-là.

L'allongement de cette phase dans la classe de PE1 est dû, essentiellement, à des interventions de l'élève Ramia suscitées par des modifications de l'environnement habituel. Le jeune âge des élèves peut expliquer leur extrême sensibilité au changement de cadre et leur spontanéité à l'exprimer. Aux tours de parole 8 et 9, l'attention de Ramia se porte sur le nouvel affichage, puis aux tours de parole 15 et 16 sur la présence de caméras, ce qui amène PE1 à intervenir pour rappeler les règles à observer et à la remobiliser.

Quelles règles définitives les élèves ont-ils assimilées ? À quel jeu d'apprentissage sont-ils préparés à jouer ? Aux tours de parole 17 et 19 Ramia et Brice évoquent comme finalité de la séance la dégustation de la soupe. Faut-il seulement regarder et être sage pour pouvoir manger la soupe ?

### Classe 2 de PE2 Moyenne Section

Pour cette séance, PE2 a fait le choix de diviser sa classe en 2 groupes d'une dizaine d'élèves. Chaque groupe assistera à l'intégralité de la préparation. La maman qui intervient n'a pas d'enfant dans cette classe. Les élèves ne la connaissent pas, sa présence ne peut être révélatrice pour les élèves de l'expérience qu'ils auront à partager ensemble.

La présentation de la séance par PE2 est plus longue que dans les deux autres classes. Elle est constituée de 54 tours de parole et dure plus de 2 minutes 30. Nous avons identifié trois étapes significatives au cours de cette phase que nous présentons dans le tableau ci-dessous.

Étape	Nombre de tours de parole	Titre et Description à gros grains
1	1	Entrée dans la séance Déclenchement de l'activité des élèves : dire ce que l'on voit
2	48	Énumération des différents ingrédients et ustensiles. Travail de précision lexicale.
3	5	Description de la situation Ce qui va être fait -la soupe-, par qui -Jocelyne-, au moyen de quel média Définition du problème Installation du contrat

Tableau 24 : introduction de la séance Classe 2

D'emblée PE2, ce qui constitue l'étape 1 de cette scène, amène les élèves à porter leur attention vers des éléments matériels présents dans l'environnement. En effet, alors qu'elle formule une première question à propos de la finalité de leur présence dans ce lieu, sans attendre de réponse, elle en pose immédiatement une seconde, très explicite, qui vise l'énumération de ce qui est posé sur la table basse.



37	PE2	[à genoux, à hauteur des élèves] à votre avis qu'est-ce qu'on va bien pouvoir faire ? <b>Qu'est-ce que vous voyez sur la table ?</b>
----	-----	---

Tableau 25 : premières questions posées par PE2

Ainsi, ces derniers répondant aux attentes de l'enseignante nomment les objets et ingrédients qu'ils y voient. Cette revue, correspond à l'étape 2 de la scène1. Ce jeu de l'énumération prend place jusqu'au tour de parole 50, occupant ainsi la quasi-totalité des échanges de cette phase et n'est jamais interrompu, sauf par l'enseignante qui, au tour de parole 40, rappelle les règles de gestion de la parole face à l'enthousiasme des élèves.

40	PE2	Alors on va essayer de parler chacun son tour parce que sinon on ne va entendre
----	-----	---

Tableau 26 : rappel des règles

Le système d'attentes qui se met en place est la production de la liste exhaustive de ce qui se trouve sur la table. Ainsi, les échanges sont jalonnés (tours de parole 1, 9, 15, 19, 28, 38) par les questions de PE2 « qu'est-ce qu'on voit encore ? » qui définissent en partie l'objet d'attention livré aux élèves.

9	PE2	Alors il y a un saladier +++ <b>qu'est-ce qu'on voit encore sur la table ?</b>
15	PE2	[en regardant vers la table où sont posés les ingrédients et en opinant de la tête] de la crème fraîche+++++ <b>qu'est-ce qu'on voit encore ?</b>
19	PE2	c'est un éplucheur+qu'est-ce qu'on voit encore ?
28	PE2	<b>c'est de l'huile, de l'huile de tournesol + et qu'est-ce qu'on trouve sur la table ?</b>
38	PE2	<b>qu'est-ce qu'on voit encore ?</b>

Tableau 27 : énumération des éléments disposés sur la table basse

Ce jeu se double d'un autre jeu qui vise la précision dans la désignation des éléments. En effet, comme nous pouvons l'observer dans l'extrait de transcription ci-dessous, PE2 s'assure de la reconnaissance des éléments par les élèves et les rend attentifs à la formulation exacte à utiliser pour désigner les ingrédients et ustensiles.

20	Jade	Heu un jus d'orange
21	PE2	<b>Ah ! c'est ça que tu appelles du jus d'orange [en montrant la bouteille d'huile]</b>
22	Jade	Oui !
23	Zoé	<b>Non c'est pas du jus d'orange</b>
24	PE2	Qu'est-ce que c'est ?
25	Ilias	De l'huile ! [retirant le pouce de sa bouche et s'exclamant]
26	PE2	C'est de l'huile
27	Zoé	De l'huile, de l'huile à < cafiore,>
28	PE2	C'est de l'huile, de l'huile de tournesol + <b>et qu'est-ce qu'on trouve sur la table ?</b>

Tableau 28 : désignation précise des éléments matériels

Elle met en place un jeu de dénomination de certains éléments constitutifs du milieu. Au sein de ces jeux qu'elle active, PE2 oscille entre expression et réticence. Elle exprime ses attentes à travers la gestuelle (tdp 21), en désignant aux élèves ce qu'ils doivent nommer, ou en renvoyant au groupe (tdp 24) la responsabilité de la validation de la dénomination des ingrédients ou ustensiles lorsque les propositions sont erronées.

Elle montre une certaine réticence dans la mesure où elle n'apporte pas les connaissances, en l'occurrence ici, sur la nature de l'ingrédient et sur le terme qui le désigne, mais les fait produire par les élèves, par exemple aux tours de paroles 21 à 28, lorsque PE2 attend des élèves la reconnaissance de l'ingrédient huile.

Le travail mené tout au long de cet épisode peut être perçu à la fois comme une activation du déjà-là des élèves et comme préparatoire à ce qui est attendu des élèves lors de la phase de restitution ou encore quand ils présenteront la recette à une autre classe.

C'est à l'issue de cette revue de presque deux minutes (tdp 50) que PE2 invite les élèves à émettre des hypothèses sur l'utilisation possible de ces ingrédients et à se projeter dans la suite de la séance.

47	PE2	Une courgette++alors qu'est-ce qu'on va bien pouvoir faire avec tout ça ?
48	Els	Ben une soupe+++une soupe
49	PE2	Une soupe+sauf qu'aujourd'hui ce n'est pas nous qui allons faire la soupe
50	EI	C'est la madame

Tableau 29 : PE2 invite à émettre des hypothèses sur l'utilisation des ingrédients

En agissant ainsi, elle invite les élèves à établir du lien entre tous les éléments cités, c'est-à-dire à les voir comme les éléments d'un tout. Elle a pu ainsi favoriser l'émission d'une hypothèse juste de la part des élèves (tdp 48) « une soupe ». Ils ont reconnu les ingrédients nécessaires à la fabrication de ce plat. L'enseignante apporte aussi aux élèves des précisions sur leur rôle pendant cette séance, ou plutôt sur ce qu'il ne sera pas, en prenant appui sur une situation référentielle (celle où ils ont eux-mêmes confectionné une soupe). Le dernier tour de parole de PE2, avant de laisser place à l'intervention de MèreIt, est relativement long. Il est dense en termes de contenus et d'informations dévoilées, puisqu'il précise l'action qui va se dérouler et pose les règles du jeu.

54	PE2  2'38	C'est Jocelyne +qui va nous <b>expliquer</b> comment elle fait la soupe++mais <b>je vous ai expliqué</b> +Jocelyne va nous <b>expliquer</b> comment faire la soupe dans sa langue +dans une de ses langues++d'accord on <b>va l'écouter</b> et <b>puis on va essayer de voir un peu comment elle nous explique</b> les choses et <b>comment nous après on va pouvoir refaire la soupe</b> <,> [ <i>Lu échange avec sa voisine</i> ] + Lu est-ce que tu es prêt ? [ <i>Lu fait signe que oui de la tête</i> ] là <b>c'est motus et bouche cousue</b> . [ <i>se tourne vers Jocelyne</i> ] prête ?
----	-----------------	--

Tableau 30 : définition des règles du jeu

Tout d'abord, elle précise quelques éléments du contexte relatifs à la situation à vivre. Un nouvel agent, actant, va occuper la scène ; elle s'appelle Jocelyne. C'est elle qui va s'adresser à eux, PE2 indique également ce qu'elle va faire. Nous observons alors, dans les propos de PE2, trois occurrences du verbe expliquer. À deux reprises expliquer est utilisé en référence à l'action à venir de Jocelyne « elle va nous expliquer comment préparer la soupe » et à une occasion pour décrire comment PE2 a préparé les élèves à cette intervention. Cette intervention de Jocelyne est donc présentée comme un temps d'explication. Expliquer, selon le dictionnaire en ligne dicophilo, c'est « chercher à faire comprendre quelque chose ». Quel sens de très jeunes élèves peuvent-ils attribuer à ce terme ?

PE2 annonce également à ses élèves que Jocelyne va leur expliquer comment faire la soupe dans sa langue, quelle interprétation les élèves sont-ils en capacité de construire de cette formulation ? Cet énoncé est-il suffisamment compréhensible pour favoriser la rencontre du problème ?

L'enseignante tente ensuite de spécifier les attendus. Elle les exprime en ces termes « on va essayer de voir comment elle nous explique les choses et comment après on va pouvoir refaire la soupe ». Cet énoncé est en partie explicite puisqu'il indique aux élèves qu'ils auront à faire cette soupe. Mais, il laisse place à une certaine incertitude sur ce qui est attendu des élèves dans la situation qu'ils vont expérimenter. En revanche, le contrat d'écoute est clairement établi, il est même réitéré en guise de conclusion « motus et bouche cousue » appuyé de la gestuelle correspondante.

À l'issue de cette phase, les élèves sont-ils en mesure de saisir les enjeux de la situation ? Dans quelle activité vont-ils s'engager ? Quel sens ont-ils donné aux consignes de l'enseignante ?

c) Ecole L : quelques éléments de contexte



photo 2 : aménagement de l'espace - école L

Le lieu investi pour cette séance de présentation des recettes est la cantine scolaire. Il s'agit du lieu habituellement utilisé pour des séances de pratique culinaire. Trois tables ont été rapprochées et constituent un espace rectangulaire sur lequel sont disposés ingrédients et ustensiles. Un four à micro-ondes est placé sur une autre table plus en arrière. Les élèves sont assis tout autour de l'espace rectangulaire. La maman partage un côté du rectangle avec quelques élèves. Dans cette école, la recette des cupcakes est présentée à la Classe 5 et celle des roses des sables à la Classe 4.

d) École L : description des épisodes

Classe 5 de PE5 Grande Section : recette des cupcakes

Cette séance se déroule en présence de l'ensemble du groupe classe. Elle peut être découpée en 7 épisodes déclinés dans le tableau ci-dessous.

Étapes	Nombre de Tours de parole	Titre et description à gros grains
Étape 1	10 tdp	Entrée dans la séance Effet de surprise : présence de la maman Annonce de la raison de leur présence en ce lieu
Étape 2	21 tdp	Revue des ingrédients et du matériel

Étape 3	9 tdp	Rappel d'une situation analogue (explication de la confection d'un gâteau à une autre classe) Description de la nouvelle situation (MèreA va expliquer comment réaliser une recette) Formulation d'un problème : comment se rendre capables de réaliser la recette seuls, plus tard ? Propositions : prendre des photos, filmer
Étape 4	4 tdp	Présentation d'un nouvel agent (la chercheuse) et du matériel pour filmer
Étape 5	1 tdp	Reformulation des propositions pour garder en mémoire-rappel de la raison de la présence de MèreA
Étape 6	14 tdp	Reprise du listing des ingrédients et ustensiles et de leur fonction
Étape 7	2 tdp	Consignes d'écoute

Tableau 31 : les étapes de la scène 1 - Classe 5

L'enseignante choisit d'initier la séance en rappelant aux élèves qu'elle leur avait promis une surprise. Même si elle ne révèle pas de manière explicite ce qu'est la surprise, la question qu'elle adresse aux élèves contient un indice fort qui oriente vers la personne présente dans la salle.

Tdp 1	PE5	Alors ++ je vous avais dit que ce matin + quand on viendrait y'aurait une surprise. Alors est-ce que vous reconnaissez quelqu'un ? [S'assoit <i>sur une table au même niveau que MèreA</i> ]
----------	-----	--

Tableau 32 : entrée dans la séance - rappel de la surprise

La première étape de cette scène peut être vue comme celle visant l'engagement des élèves dans l'activité à venir. La surprise est dévoilée, il s'agit de MèreA, bien connue des élèves, puisque son enfant est dans cette classe. Les élèves ont l'habitude de l'entendre s'adresser à sa fille en anglais. Aussi, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'ils connaissent la langue dans laquelle elle s'exprime.

5	PE5	La maman de Mila, alors pourquoi la maman de Mila, elle est venue ce matin dans l'école ? Jeanne
6	Jeanne	Pour faire des gâteaux
7	PE5	Pourquoi tu dis pour faire des gâteaux ?
8	Jeanne	[se lève et montre les caissettes à cupcakes] parce que je vois des moules

Tableau 33 : la raison de la venue de MèreA

L'enseignante (tdp 5) décide alors d'interroger les élèves sur les raisons probables de la présence de MèreA dans ce lieu. Jeanne (tdp 6) est en mesure d'émettre une hypothèse et de la justifier (tdp 8) à partir des indices (les moules en papier) qu'elle reconnaît dans l'environnement matériel.

La connaissance de la langue dans laquelle s'exprime MèreA et de ce qu'elle va réaliser constitue une partie de l'arrière-plan de la situation que nous pouvons décrire ainsi : quelqu'un

va présenter une recette de gâteau en anglais. L'établissement de cet arrière-plan peut favoriser l'accès au sens du jeu, dans la mesure où les élèves peuvent en percevoir un des enjeux, la compréhension d'une recette dite dans autre langue : l'anglais.

Les étapes 2 et 6 correspondent à des temps dédiés à l'énumération des ustensiles et des ingrédients placés sur les tables. Elles correspondent à 65% des tours de parole, soient 35 sur les 54 que comporte la scène 1.

Le début de l'étape 2 se situe au moment où PE5 se saisit de la proposition de Jeanne (Tableau 33, tdp 8) pour poursuivre le travail d'exploration du milieu matériel.

Tdp	Locuteur	Paroles [didascalies]
53	Maxime	De la farine, une cuillère en bois pour mélanger
54	PE5	On laisse finir Maxime [se lève et saisit un sachet de levure] et ça est-ce que vous vous souvenez ? c'est quoi ça ? Rémi
55	Rémi	De la levure
56	PE5	Et ça sert à quoi la levure ?
57	EI ?	A faire gonfler la/le ??? gâteau
58	PE5 5'22	A faire gonfler le gâteau [ <i>repose le sachet de levure</i> ] donc on a ici [ <i>dessinant un cercle au-dessus des ingrédients</i> ] les in
59	Els	grédients
60	PE5	Et ici [ <i>dessinant un cercle au-dessus des ustensiles</i> ] tous les ust
61	Els	Tensiles

Tableau 34 : début de l'énumération -étape 2

En procédant ainsi, elle convoque chez les élèves des savoirs précédemment travaillés, des connaissances lexicales (les mots qui désignent les ustensiles et les ingrédients) et des connaissances d'ordre général sur la fonction des éléments nommés.

PE5 conclut cet épisode par un travail de catégorisation, en faisant formuler les termes génériques « ustensiles » et « ingrédients ». Ce travail peut être préparatoire à ce qui sera demandé aux élèves lors de la phase de restitution de leur expérience, puis, lorsqu'ils auront à présenter à leur tour la recette à d'autres élèves. Il permettra aux élèves d'identifier un des jeux qu'ils devront développer.

L'étape 3 correspond à une scène de dénomination du jeu, dans laquelle l'enjeu et le gain du jeu sont présentés aux élèves. Son analyse nous permettra de mettre au jour quel est le jeu qui est annoncé.

32	PE5	On l'a déjà dit la cuillère + et quand est-ce qu'on a déjà vu ces choses-là, on les a déjà vues dans la classe ?
33	Els	Oui ! oui ! [ <i>en chœur</i> ]
34	PE5	Quand est-ce qu'on les a vues dans la classe, Lilou ?

	2min20	
35	Lilou	[se retourne en s'adressant à PE4 située juste derrière elle] Quand on faisait une recette de gâteau
36	PE5	[se penche vers Lilou] Quand on faisait une recette de gâteau[en acquiesçant d'un signe de tête] alors vous vous souvenez la dernière fois qu'on avait fait une recette de cuisine qu'on avait fait des gâteaux + alors effectivement on fait des gâteaux <b>pour les anniversaires</b> + on avait fait la recette+ et <b>après il avait fallu raconter la recette à la classe de Céline</b> [ jette un regard circulaire sur les élèves] parce que la classe de Céline n'avait pas fait avec nous le gâteau. <b>Alors aujourd'hui c'est la maman de Mila [en la regardant] qui va nous expliquer une recette + il va bien falloir écouter bien regarder ce qu'elle fait parce que + quand on reviendra des vacances il faudra qu'on la refasse tous seuls car la maman de Mila elle ne sera pas là+++</b> [pose son regard sur l'ensemble des élèves et fait non de la tête] <b>alors comment on va faire pour être capables de la refaire tous seuls Liam ?</b>
37	Liam 3'21	Et ben +++on tu pourrais faire des photos après les étapes et les étapes
38	PE5	[interrompt Liam] ah c'est vrai que je peux prendre en photo les étapes + très bonne idée + et toi Marie-Luce ?
39	Marie-Luce	Tu pourrais prendre en vidéo
40	PE5 3min39	Je pourrai prendre en vidéo++alors si vous regardez autour de vous + ya quelque chose qu'on n'a pas l'habitude de voir dans cette pièce

Tableau 35 : annonce de l'enjeu

Cette étape s'ouvre sur un questionnement (tdp 32) adressé au groupe classe et qui renvoie à une expérience concrète partagée. L'enseignante fait appel à la mémoire des élèves, elle permet l'installation de références communes, qui densifie l'arrière-plan commun. En effet, Lilou (tdp 35) témoigne d'une rencontre préalable avec divers objets reconnus dans le milieu, lors de la confection d'un gâteau. Ainsi, elle les associe à une certaine forme de vie et y met du sens. C'est ce que Dewey (1996) évoque lorsqu'il écrit,

« Ni les sons, ni les lettres, n'ont de sens en soi. Ils tirent tout leur sens, comme le font les choses, de leur implication dans l'expérience partagée d'une activité commune »

PE5 (tdp 36) inscrit alors cette action de faire des gâteaux dans une certaine culture (anniversaire). Puis elle en précise l'enjeu « raconter la recette à la classe de Céline ». En tenant ces propos, elle construit une relation analogique entre les deux situations. Elle rappelle aux élèves ce qu'ils avaient alors appris, d'une part, des savoirs liés à la pratique de la confection de gâteaux, d'autre part, ceux liés à une autre pratique, celle de la transmission de la pratique culinaire. Se faisant, elle positionne les élèves dans un paysage d'activités ou « taskscape » (Ingold, 2000) en partie familier grâce aux expériences passées. Elle induit un certain voir comme ou style de pensée (Fleck, 1935) chez les élèves, une disposition à voir la situation à vivre de la même manière que celle partagée précédemment.

Elle annonce ensuite aux élèves qu'aujourd'hui ce sont eux qui vont devoir écouter. Leur rôle est donc modifié. La maman de Mila va leur expliquer une recette qu'ils devront réaliser au retour des vacances.

Le milieu auquel ils vont être confrontés est ainsi composé d'éléments matériels qui font signe et d'autres éléments symboliques comme la langue, les gestes, l'ancrage culturel qui nécessitent l'activation de nouvelles stratégies pour gagner au jeu, c'est-à-dire comprendre ce qui est dit et montré pour être en capacité de le reproduire. En posant la question suivante aux élèves « alors comment on va faire pour être capables de la refaire tous seuls Liam ? » (tdp 36) l'enseignante, en quelque sorte, situe le problème dans le milieu si l'on considère en référence à Sensevy (2011) qu'« un problème, c'est ce qui échappe au système stratégique immédiatement disponible », c'est ce que le contrat seul ne permet pas de traiter, même s'il est une condition nécessaire de ce traitement. Les réponses apportées par les élèves à cette interrogation sont significatives de la manière dont ils l'ont comprise et que nous pourrions reformuler ainsi « comment nous rendre capables de nous souvenir de cette expérience pour la réaliser après les vacances ? » Les élèves entrent alors dans un jeu de solutions relatif à ce problème lorsqu'ils suggèrent la prise de photos ou l'utilisation de la vidéo (tdps 37, 39). Ils s'appuient vraisemblablement sur des habitudes scolaires ou familiales. Ces outils permettent de revivre et donc de se souvenir des expériences passées. De plus, à l'école maternelle produire des livrets séquentiels pour rendre compte dans le journal de vie des activités de classe fait partie des pratiques usuelles. Cette question de l'enseignante active chez les élèves des éléments du contrat. Ce qu'elle conforte en acquiesçant (tdp 36) et même en valorisant la suggestion produite par Liam (tdp 38) « ah c'est vrai que je peux prendre en photo les étapes + très bonne idée ». Puis, lorsque Marie-Luce (tdp 39) émet une autre proposition, l'utilisation de la vidéo, PE5 (tdp 40) la fait sienne en la reformulant. C'est à ce moment qu'elle attire l'attention des élèves vers les caméras et la personne qui filme la séance.

L'étape 5, selon nous, peut être décrite comme celle de la description de l'enjeu et de la définition d'un certain problème.

46	PE5	Alors effectivement vous avez une très bonne idée pour se souvenir ah ben là on ne s'entend plus + <b>pour se souvenir</b> + qu'est-ce qui t'arrive Maxime ? <b>pour se souvenir</b> de ce qui va se passer ce matin, <b>je vais effectivement prendre des photos et on va aussi filmer et comme ça au retour des vacances on pourra voir avec les photos et avec le film si vous vous souvenez bien de tout ce qui va se passer ce matin.</b> Alors on répète, on a compris qu'on allait faire une recette de gâteau, on a vu qu'est-ce qu'on a vu sur la table ? [ <i>pointe en direction d'un élève</i> ]
----	-----	--

Tableau 36 : l'enjeu est posé



L'enjeu ici posé est se rendre capable de se souvenir de ce qui est dit et fait ce matin. Le problème est comment se rendre capable de se souvenir ? Les élèves et l'enseignante abordent ce problème en rapport à des situations antérieures. La mémoire de la situation peut être gardée grâce à l'utilisation de certains outils qui servent à soutenir la mémoire didactique en permettant de la revivre à un temps T+ n. Ces outils seront manipulés par l'enseignante, c'est donc elle qui choisira les moments à figer. En ce sens, elle précise dans son énoncé (tdp 46) ce qu'elle va faire mais ne donne aucune indication sur ce que les élèves ont à faire dans la situation présente.

C'est au cours de la dernière étape de cette scène que le contrat est clairement spécifié aux élèves.

62	PE5	D'accord, alors <b>on va bien écouter</b> [posant ses mains sur les oreilles] <b>on va bien regarder</b> maintenant nous [faisant un geste pour signifier le silence] on se tait
----	-----	--

Tableau 37 : contrat d'écoute - première formulation

64	PE5	On verra tout à l'heure++d'accord ? et <b>on va regarder et écouter la maman de Mila</b> [se met à l'écart] d'accord < en chuchotant >
----	-----	--

Tableau 38 : contrat d'écoute - deuxième formulation

L'enseignante rappelle à deux reprises le contrat d'écoute (Gruson, 2006). Elle insiste sur le comportement à adopter, elle accompagne son discours de gestes (tdp 62) ou de variation dans l'intensité de la voix (tdp 64) qui montrent ostensiblement ses attentes. À ce moment, les élèves ont-ils toujours en mémoire la finalité de cette écoute ? Les propos tenus par PE5 entrent-ils en résonance avec ce qui a été énoncé antérieurement ? Qu'est-ce qui contraint les élèves à écouter et regarder ?

#### Classe 4 de PE4 Moyenne Section

Cette séance se déroule en présence du groupe classe. La phase préparatoire ou introductive à la présentation de la recette peut être découpée en trois épisodes décrits dans le tableau ci-dessous. Cette phase est la plus courte de celles analysées, elle a une durée d'une minute.

Étape 1	Entrée dans la séance
Étape 2	Rappel de l'action conjointe antérieure- Interprétation de la situation par ce qui fait signe dans le milieu et dans le contrat.
Étape 3	Installation du contrat.

Tableau 39 : les étapes de la scène 1- Classe 4

PE4 en ouvrant la séance (Tableau 40, tdp 1) convoque la compréhension des élèves de la situation qu'ils vont vivre. L'utilisation de l'expression « quelque chose d'un peu spécial »

peut être interprétée comme relevant de l'inhabituel, donc, comportant de l'inconnu que les élèves seront amenés à apprivoiser.

Or la réponse apportée par un élève « on va faire un gâteau » (tdp 2) correspond à une pratique habituelle de l'école et non à quelque chose de spécial. Les élèves n'ont pas perçu la modification du milieu par la présence d'un nouvel agent, MèreA. Nous rappelons que cette personne est connue des élèves aussi ils peuvent ne pas voir dans sa présence le signe de quelque chose de spécial.

1	1'44 PE4	Alors aujourd'hui + je crois que vous avez compris qu'on faisait quelque chose d'un peu spécial [ <i>se tient debout sur un côté de la pièce</i> ] alors qui <...>
2	E1	On va faire un gâteau

Tableau 40 : ouverture de la scène

Cette analyse semble confortée par les échanges qui prennent place au cours de l'étape 2.

3	PE4	Comment tu sais ça toi ?
4	E1	Parce que je vois des ingrédients et des objets sur la table
5	PE4	D'accord! allez vas-y Yacim
6	Yacim	Parce que c'est l'anniversaire de <...>
7	PE4	Ah ! oui on pourra le manger à l'occasion de l'anniversaire + oui tout à fait Alors la maman de Mila, elle va nous présenter comment faire un gâteau+ alors comment ça s'appelle le texte alors c'est un texte parce que ça va être raconté ce qui sert à expliquer comment on fabrique un gâteau++ssh ssh alors vas-y Adèle
8	Adèle	Une recette
9	PE4	On est tous d'accord ?
10	Els	Oui oui

Tableau 41 : justifications apportées par les élèves

En effet, quand PE4 demande à l'élève de justifier sa réponse, il le fait à travers ce qu'il perçoit de la situation (tdp 4). Pour ce faire, il s'appuie sur ce qui fait signe pour lui dans le milieu matériel, ce qu'il y reconnaît et qui fait partie de son déjà-là. Pour faire un gâteau, il faut des ingrédients et des ustensiles. Ce que PE4 valide. Yacim (tdp 5), quant à lui, donne du sens à la situation en considérant d'autres signes, trouvés dans le milieu symbolique, la confection d'un gâteau dans la culture scolaire est liée à la fête d'anniversaire.

À nouveau PE4, apporte une réponse validant les propos de Yacim. Elle lui renvoie ainsi un message de bonne lecture de la situation. À la suite de cette intervention, PE4 (tdp 7) aide les élèves à se projeter dans la situation à venir « la maman de Mila va nous présenter comment faire un gâteau ». Elle favorise la mobilisation par les élèves des connaissances acquises relatives à la pratique de confection de gâteaux. L'appui sur ces connaissances peut rendre plus aisé la lecture de la nouvelle situation d'apprentissage et l'accès à sa compréhension.

Nous observons d'ailleurs que l'enseignante poursuit ce travail d'élucidation puisque, après avoir présenté l'agent et ce qu'elle allait faire, PE4 travaille à la réactivation de connaissances liées au type de texte associé à la confection d'un gâteau et obtient la réponse attendue : une recette.

Cependant, les élèves sont maintenus dans l'ignorance de la spécificité de la situation, la recette va être expliquée en anglais, d'où pourrait émerger le problème.

La troisième et dernière étape est consacrée à la définition de ses attentes par l'enseignante.

11	PE4	Alors + <b>on va bien écouter</b> la maman de Mila et après on pourra en rediscuter + d'accord alors on essaie pas de lever la main pour l'instant, vous aurez le droit de dire tout ce que vous voulez après, voilà [fait <i>un signe de la tête en direction de la maman pour lui signifier qu'elle peut commencer</i> ]
----	-----	--

Tableau 42 : contrat d'écoute

Le contrat est, là encore, un contrat d'écoute associé au respect d'une certaine règle, celle de ne pas lever la main. Cet énoncé a une forte valeur perlocutoire qui prend son sens dans la forme de vie au sein de l'institution classe, fondé sur l'inférence conjointe, ne pas lever la main signifie ne pas demander la parole et donc se taire. Les élèves comprennent leur enseignante parce qu'ils reconnaissent l'arrière-plan sur lequel elle s'exprime. Cette capacité à inférer sera fortement sollicitée dans la situation qu'ils vont vivre, puisqu'ils seront amenés à mettre en relation ce qui sera dit et ce qui sera fait, à reconnaître le contexte pour donner du sens aux énoncés produits.

Toutefois, PE4 précise aux élèves qu'ils disposeront d'un temps de parole pour raconter leur expérience une fois que les gâteaux seront réalisés. Elle ne donne aucune indication sur ce qu'elle attend d'eux pendant ce temps de feedback, mais leur spécifie que leur parole sera libre.

### 3) Synthèse : analyse comparative des pratiques effectives

Cette scène dans laquelle chacune des enseignantes introduit la séance, n'est pas jouée de la même manière selon les classes. Cette synthèse vise non seulement à faire apparaître les points communs et les dissemblances relatifs à leur mise en œuvre mais également à interroger les effets possibles des choix professoraux sur la compréhension de la situation par les élèves.

Cette synthèse s'articule autour de 4 axes, la découverte de la situation par les élèves, la place du parent d'élève, la définition du contrat didactique et la définition et dévolution du jeu d'apprentissage.

Nous la concluons en dégageant quelques pistes de réflexion.

#### a) Découverte de la situation par les élèves

L'analyse des synopsis de chacune des cinq séances nous a permis d'identifier cette scène préparatoire à la mise en activité des élèves dans les cinq classes. Les premières paroles prononcées par les enseignantes relèvent plus ou moins du même mode d'adresse aux élèves. Quatre d'entre elles utilisent le mode interrogatif. PE4, elle, ouvre son énoncé sur le mode hypothétique.

PE1	Est-ce que vous vous souvenez de ce qu'on va f+ regarder ?
PE2	À votre avis pourquoi on est là aujourd'hui ?
PE3	À votre avis qu'est-ce qu'on va bien pouvoir faire ?
PE5	Alors ++ je vous avais dit que ce matin + quand on viendrait y'aurait une surprise. Alors est-ce que vous reconnaissez quelqu'un ?
PE4	Alors aujourd'hui + je crois que vous avez compris qu'on faisait quelque chose d'un peu spécial

Tableau 43 : énoncés introductifs

Ce faisant, ces enseignantes invitent les élèves à se projeter dans l'activité à venir et à le formuler par eux-mêmes. Même si elles expriment de manière plus ou moins directe la mémoire de situations passées, les élèves lisent l'implicite contenu dans leur énoncé. Le milieu matériel qui comprend ingrédients et ustensiles de cuisine est suffisamment évocateur et permet aux élèves dans chacune des classes de spécifier ce qui va être réalisé. Les enseignantes utilisent un même procédé qui permet aux élèves d'activer des connaissances préalablement acquises, un déjà-là, fruit d'une action conjointe antérieure, pour donner du sens à la situation présente. Cette expérience partagée fait référence au travail mené en classe sur la réalisation d'une recette et la présentation qui en a été faite à d'autres classes.

#### b) La place de l'agent « parente »

Un autre constat vise la prise en compte du parent présent, acteur essentiel puisque c'est lui qui offre un moment de partage de sa culture dans sa langue aux élèves. Même si chacune des enseignantes au cours de cette phase le nomme, la maman de Mila (Classe 4 et Classe 5), la maman d'Al (Classe 1), Jocelyne (Classe 2), ou la maman (Classe 3) aucune autre information n'est délivrée à son sujet. Si la maman de Mila et celle d'Al sont connues des élèves, il n'en est rien pour Jocelyne ni la maman russe. Elles n'occupent que peu ou pas de place dans les énoncés professoraux à ce moment-là de la séance. Les enseignantes n'orientent que très

faiblement l'attention des élèves vers la parente présente alors que c'est elle qui, par ses paroles et ses actions, va modifier le milieu et créer le problème.

### c) Le contrat d'écoute et d'observation

Dans chacune des classes, les enseignantes mettent en place un contrat d'écoute et d'observation (Gruson, 2006). Elles insistent toutes sur l'importance d'être attentif, en le formulant explicitement en mots et en gestes.

PE3 invite ses élèves à regarder, écouter et ne plus bouger, PE1 à regarder et écouter, PE2 à écouter motus et bouche cousue, PE5 à bien regarder et bien écouter, PE4 à bien écouter et ne pas lever la main.

Regarder, écouter, ne pas bouger sont des conditions nécessaires et propices à l'installation de l'attention conjointe inhérente à toute activité de compréhension. Ce qui est demandé aux élèves c'est d'observer un certain comportement, le contrat pose des normes, le jeu nécessite des règles. C'est ce que signifie Bourdieu quand il écrit :

« On peut parler de jeu pour dire qu'un ensemble de gens participent à une activité réglée, une activité qui, sans être le produit de l'obéissance à des règles, obéit à certaines régularités. Le jeu est le lieu d'une nécessité immanente, qui est en même temps une logique immanente. On n'y fait pas n'importe quoi impunément. Et le sens du jeu, qui contribue à cette nécessité et à cette logique, est une forme de connaissance de cette nécessité et de cette logique ». (Bourdieu, 1987, p. 80-81)

Toutefois, ce que nous interrogeons à ce stade c'est la compréhension du jeu par les élèves. Quelle nécessité voient-ils à écouter et regarder ? La logique immanente du jeu est-elle à ce stade perceptible pour eux ?

### d) Définition et dévolution du jeu

L'étude des cinq scènes nous permet de constater l'absence de consignes précises sur ce que les élèves ont à faire. Comme nous l'avons évoqué dans le paragraphe précédent, il leur est demandé d'écouter et de regarder mais cela suffit-il à les engager dans une activité ?

Seule PE2 (Tableau 30) évoque un travail de compréhension « et puis on va essayer de voir un peu comment elle nous explique ». Avec cet énoncé, l'enseignante précise l'action des élèves, elle porte leur attention vers MèreIt et la manière dont elle explique la recette. Les autres enseignantes n'apportent aucune indication précisant l'objet d'apprentissage visé, soit comprendre un discours en langue étrangère et l'associer à une culture. Ce qui est précisé aux élèves par PE2, PE4 et PE5 c'est qu'ils devront être capables de réaliser la recette plus tard. N'y-a-t-il alors pas un risque que les élèves jouent un autre jeu que celui initialement prévu ?

Qu'ils ne regardent pas au bon endroit ? Or regarder au bon endroit c'est ne pas distinguer ce qui est dit (ou ce qui est fait) du contexte de l'énonciation (ou du contexte de l'action) (Sensevy, 2011). Les élèves possèdent-ils suffisamment d'éléments liés au contexte de l'action ? Dans les classes de PE4 et PE5, les élèves ont montré qu'ils savaient regarder au bon endroit, ils ont su établir des liens entre ce qui est fait (le gâteau) et le contexte dans lequel il est réalisé (anniversaire) au sein de la culture de l'école. Faute d'informations contextuelles suffisantes, ne vont-ils pas rejouer au jeu d'apprendre une nouvelle recette (les ingrédients, les ustensiles, les étapes), alors que ce qui est visé, c'est la compréhension d'une pratique sociale associée à une langue et culture étrangère et aussi une réflexion sur le comment j'ai compris ? Ce n'est pas uniquement la connaissance de la recette qui est à atteindre mais avant tout la compréhension de celle-ci. Comprendre les recettes, c'est comprendre les personnes qui les présentent, c'est comprendre ce qu'elles disent et ce qu'elles font en faisant ce qu'elles font (Bazin, 2008). Il est nécessaire de savoir ce qu'on doit apprendre pour savoir comment l'apprendre, l'objet de cet apprentissage n'est peu ou pas spécifié.

Au cours de cette phase préparatoire à la mise en activité des élèves, nous avons pu observer que PE2 et PE5 ont consacré un temps assez long à la réalisation de l'inventaire des ingrédients et ustensiles. Elles seules ont fait ce travail. Elles ont, ainsi, permis aux élèves de découvrir en partie le milieu dans lequel la situation allait prendre place. En quoi ce travail fait-il signe pour eux ? Quels peuvent être les effets de cette pratique sur la compréhension de la situation par les élèves ? Pourrons-nous mesurer ces effets lors des phases suivantes ?

#### 4) Quelques éléments de réflexion

Puisque ces séances ont pour objet d'éveiller les élèves à la diversité linguistique et culturelle, ne faudrait-il pas porter une attention toute particulière à cette phase qui précède la mise en activité des élèves. Dans un premier temps, il peut être important de réfléchir à la place et au rôle que le parent peut y occuper en pensant en amont sa rencontre avec les élèves. Il pourrait alors s'agir de considérer la question suivante : En quoi peut-il contribuer à définir le contexte de la situation et sous quelle forme ? Par exemple, en se présentant, en disant d'où il vient, en donnant les raisons de son choix de recette, ce que représente cette recette dans sa culture.

Ne faut-il pas également définir les attentes professorales en termes de savoirs nouveaux à construire ? Qu'est-ce que les élèves vont apprendre qu'ils ne savent pas encore ?

Un troisième axe de réflexion porte sur la définition de l'activité des élèves pendant la présentation. Comment rendre plus explicites auprès des élèves ce qu'ils doivent faire pendant

que le parent leur présente la recette ? Comment organiser ce temps de présentation pour favoriser une participation active des élèves ? Comment les placer dans une position favorable à l'observation et à la compréhension de la situation ?

## 2. Scène 2 : Présentation de la recette par la parente d'élève

Cette phase, qui met en scène les parentes d'élèves, déplace l'attention des élèves vers un agent inhabituel pour eux. En effet, ce n'est pas l'enseignante qui sera à la mise en œuvre mais une mère d'élève qu'ils connaissent à des degrés divers. Les parentes qui interviennent dans les Classes 1, 4 et 5 peuvent être considérées comme familières de ces classes puisqu'elles y viennent chaque jour accompagner leur enfant, alors que ce n'est pas le cas de celles qui interviennent dans les Classes 2 et 3. Par ailleurs, les élèves des Classes 4 et 5 savent que la personne s'exprime en anglais.

Toutefois, nous présumons que tous les élèves sauront, au moins en partie, reconnaître au fil de la présentation de la recette, au travers des actions réalisées et à condition d'y être attentifs ce que la parente leur exprime à propos de la recette. Ainsi, nous focaliserons notre étude sur les signes que donnent à voir les élèves de leur engagement dans l'activité à laquelle ils sont invités à participer. Selon nous, cet engagement est corrélé ; d'une part, à la reconnaissance par les élèves du rôle que joue la parente dans la situation ; d'autre part à la manière de jouer de la parente et à sa prise en compte du public spécifique qui lui fait face. Cette considération entre en résonance avec ce qu'écrit Sensevy (2015) sur l'importance à accorder à la place de l'autre au sein de l'action conjointe, « l'homme devient ce qu'il est parce qu'il agit conjointement avec d'autres, parce qu'autrui occupe une place nécessaire dans son comportement ». Sous ce prisme, l'action qui se déroule ne peut pas être qu'un simple face à face entre la personne observée ( la parente) et ceux qui l'observent (les élèves) mais plutôt un engagement mutuel dans lequel chaque partie assume sa part de l'acte et dont la finalité est ici la transmission d'une culture culinaire. L'importance de cette complémentarité dans la réalisation de l'acte à produire est mis en lumière dans la citation suivante empruntée à Cefai et Quéré (2006).

« Chacun effectue sa part de la totalité de l'acte, mais il ne peut le faire que si les autres effectuent leur propre part. Il n'y a pas simplement différenciation de rôles complémentaires, mais interdépendance dans l'effectuation : l'activité de l'un

requiert l'activité de tous les autres pour pouvoir se déployer (Cefaï et Quéré, in Mead, 2006, p. 57).

En effet, la transmission d'une pratique culinaire peut être vue comme le jeu institutionnel qui se déroule dans la situation étudiée. Elle ne peut avoir lieu qu'à la condition que chacun prenne sa part dans un autre jeu celui du « comprendre et être compris ». Prendre part à ce jeu nécessite, *a minima*, de connaître et reconnaître la forme de vie - jeu de langage associée à une pratique culinaire spécifique. Les élèves ont clairement identifié, comme nous l'avons mis en avant dans la partie précédente, la forme de vie dans laquelle ils se situent, la présentation d'une soupe pour les uns ou d'un gâteau pour les autres. Cette identification peut faciliter la perception par les élèves de certains signes renvoyés par la parente, comme par exemple, la production de certains gestes pour réaliser certaines actions (peser, éplucher, verser, etc.). Identifier la forme de vie participe à assurer un voir-comme commun de ce qui se déroule dans la situation. Nous pensons, à la suite de Sensevy (2011) que ce voir-comme partagé ou encore style de pensée (Fleck, 2005) rend possible le jeu au sein de l'action conjointe.

« Ainsi, un style de pensée, qui donne la capacité aux agents de jouer ensemble un même jeu institutionnel, peut être vu comme une sorte de sémiose partagée, au moyen de laquelle les agents infèrent des significations voisines à partir de signes perçus de façon similaire. Le jeu (le style de pensée) assure une reconnaissance de forme commune, un voir-comme commun, une habitude de perception qui rend possible les inférences conjointes. » (Sensevy, 2011, p. 47)

À la lumière de ces réflexions, nous avons choisi de nous focaliser pour nos descriptions et analyses sur tous les signes produits par les élèves et les parentes. Il s'agit des comportements verbaux et/ou non-verbaux qui peuvent être vus comme des indices relatifs à ce qui est compris de la situation et comment par les différents actants.

Nous étudions à la fois ce que fait et dit la mère d'élève pour se faire comprendre et la manière dont les élèves perçoivent son message et le reçoivent. Nous devons prendre en compte qu'entre les élèves et la parente il n'existe pas, comme c'est le cas entre les élèves et l'enseignante, un système d'habitudes et d'attentes établi. Les enseignantes, comme nous l'avons déjà évoqué, ont toutefois anticipé cette difficulté. Elles ont pris le temps d'échanger avec les mères d'élèves en amont de cette séance pour les ouvrir à leurs pratiques de classe et leur apporter des conseils sur la manière de s'adresser aux jeunes élèves et de présenter la recette, étape par étape. Nous nous intéressons donc aux signes produits par la mère d'élève, ceux-ci s'inscrivent-ils suffisamment dans la logique analogique de la pratique scolaire habituelle pour que les élèves puissent les reconnaître et jouer le jeu de comprendre. En effet,



à la suite de Sensevy (2011) nous considérons que pour savoir jouer à un jeu dans une situation donnée, il faut être capable de reconnaître « dans cette situation des complexes de signes qu'on pense avoir déjà rencontrés dans la fréquentation de situations qu'on va considérer comme analogues à celle dans laquelle on se trouve plongée. » (Sensevy, 2011)

Nous observerons également la place et le rôle de l'enseignante pendant ce temps de présentation de la recette. Nous tenterons d'en analyser les effets au sein des transactions qui y prennent place.

Cette analyse peut être décrite comme étant une tâche complexe, puisque comme l'indiquent De Landsheere et Delchambre (1979) « observer les comportements non verbaux est une chose, en découvrir la signification exacte pour des individus en interrelation en est une autre ».

### 1) Des éléments de présentation de la scène 2

Le tableau ci-dessous correspond à un synopsis à gros grain de la scène 2 de la séance dédiée à la présentation de la recette par chacune des parentes. Nous spécifions en haut de chaque colonne sous le nom de la classe son niveau ainsi que la langue utilisée lors de la présentation de la recette par la parente. Nous présentons dans chaque colonne un séquençage de cette scène en étapes. Nous y portons des indications relatives à la durée de chacune des étapes et aux prises de parole qui ont eu lieu. Pour réaliser ce séquençage nous avons choisi d'utiliser trois types de critères qui portent sur la nature de l'activité menée ( présentation des ustensiles, comptage des élèves), sur les changements dans l'organisation ( déplacement vers un autre lieu, retour en grand groupe) et sur les marques du discours ( interruption pour s'adresser à l'enseignante). Cet outil a été en quelque sorte le révélateur de la forte proximité organisationnelle de cette scène dans toutes les classes. Il nous a dès lors semblé intéressant de procéder à une analyse comparative de chacune de ces étapes dans les différentes classes pour percevoir comment se construit la compréhension d'une même situation et comment elle est donnée à voir en fonction de chaque pratique.

<b>Classe 1</b> <b>Groupe a PS</b> <b>Étape 1 : français</b> <b>Autres étapes :</b> <b>arabe</b>	<b>Classe 2</b> <b>MS</b> <b>Langue : italien</b>	<b>Classe 3</b> <b>GS</b> <b>Langue : russe</b>	<b>Classe 4</b> <b>MS</b> <b>Langue : anglaise</b>	<b>Classe 5</b> <b>GS</b> <b>Langue : anglaise</b>
<b>Étape 1</b> <i>Accueil et introduction de l'activité</i> Durée : 18 sec	<b>Étape 1</b> <i>Accueil et introduction de l'activité</i>	<b>Étape 1</b> <i>Accueil et introduction de l'activité</i> Durée : 16 sec	<b>Étape 1</b> <i>Accueil et introduction de l'activité</i> Durée : 14sec	<b>Étape 1</b> <i>Accueil et introduction de l'activité</i> Durée : 18sec

Nombre de tours de paroles : 11 6 : maman 5 : élèves	Durée : 14 sec Nombre de tours de paroles : 3 2 : maman 1 : PE3	Nombre de tours de paroles : 1 maman	Nombre de tours de paroles : 1 maman	Nombre de tours de paroles : 1 maman
<b>Étape 2</b> <i>Présentation des ingrédients</i> Nombre de tours de paroles : 20 10 : maman 10 : élèves	<b>Étape 2</b> <i>Présentation des ingrédients</i> Nombre de tours de paroles : 1 maman	<b>Étape 2</b> <i>Présentation des ingrédients</i> Nombre de tours de paroles : 1 maman	<b>Étape 2</b> <i>Présentation des ingrédients</i> Nombre de tours de paroles : 4 2 : maman 2 : élèves	<b>Étape 2</b> <i>Présentation des ustensiles</i> Nombre de tours de paroles : 1 maman
<b>Étape 3</b> <i>Présentation des ustensiles</i> Nombre de tours de paroles : 13 6 : maman 7 : élèves	<b>Étape 3</b> <i>Présentation des étapes</i> Nombre de tours de paroles : 5 3 : maman 2 : élèves	<b>Étape 3</b> <i>Intervention de l'enseignante pour rappeler à la maman qu'elle doit présenter les ustensiles</i> Nombre de tours de paroles : 1 PE3	<b>Étape 3</b> <i>Présentation des ustensiles</i> Nombre de tours de paroles : 11 5 : maman 4 : élèves 2 : PE4	<b>Étape 3</b> <i>Présentation des ingrédients</i> Nombre de tours de paroles : 1 maman Répétition en chœur des élèves
<b>Étape 5</b> <i>Echanges autour de la mise en œuvre de la confection de la soupe.</i> Nombre de tours de paroles : 2 1 : maman 1 : PE1	<b>Étape 4</b> <i>Temps d'échange PE/maman portant sur le déplacement des élèves et le fonctionnement de la cuisinière.</i> Nombre de tours de paroles : 11 4 : maman 2 : élèves 5 : PE2	<b>Étape 4</b> <i>Présentation des ustensiles</i> Nombre de tours de paroles : 1 maman	<b>Étape 4</b> <i>Présentation des étapes de la recette</i> Nombre de tours de paroles : 4 2 : maman 2 : élèves	<b>Étape 4</b> <i>Présentation des étapes de la recette</i> Nombre de tours de paroles : 37 16 : maman 11 : élèves 10 : PE5
<b>Étape 6</b> <i>Présentation des premières étapes de la recette</i> Nombre de tours de paroles : 7 3 : maman 3 : élèves 1 : PE1	<b>Étape 5</b> <i>Poursuite de la préparation et cuisson des ingrédients</i> Nombre de tours de paroles : 11 5 : maman 4 : élèves 2 : PE2	<b>Étape 5</b> <i>Présentation des étapes de la préparation de la soupe</i> Nombre de tours de paroles : 20 7 : maman 12 : élèves 1 : PE3	<b>Étape 5</b> <i>Comptage du nombre d'élèves et du nombre de moules en papier nécessaires</i> Nombre de tours de paroles : 8 4 : maman 3 : élèves 1 : PE4	<b>Étape 5</b> <i>Comptage des élèves et des moules en papier</i> Nombre de tours de paroles : 12 5 : maman 4 : élèves 3 : PE5
<b>Étape 7</b> <i>En groupe classe : dernière étape de confection de la soupe</i> Nombre de tours de paroles : 9 4 : maman 4 : élèves 1 : PE1			<b>Étape 6</b> <i>Reprise de la présentation des étapes de la recette</i> Nombre de tours de paroles : 7 4 : maman 2 : élèves 1 : PE4	<b>Étape 6</b> <i>Description des moules</i> Nombre de tours de paroles : 8 3 : maman 4 : élèves 1 : PE5
				<b>Étape 7</b> <i>Découverte du mot spoon</i> Nombre de tours de paroles : 11 5 : maman

				3 : élèves 3 : PE5
--	--	--	--	--------------------

Tableau 44 : synopsis de la scène 2

Parmi toutes les étapes identifiées dans ce tableau quatre d'entre elles apparaissent dans les cinq mises en œuvre. Elles en constituent la « trame commune ». Ces quatre étapes suivent une certaine logique dans leur apparition et trois d'entre elles sont incontournables de la présentation d'une recette. Cette trame commune comporte l'étape de présentation et d'accueil pendant laquelle les parentes saluent les élèves et annoncent ce qu'elles vont faire. Elle se compose également de l'étape de présentation des ingrédients, de celle de présentation des ustensiles et de celle de présentation des étapes de la recette.

Nous étudions dans un premier temps l'étape d'accueil et de présentation. Elle correspond à une pratique sociale ordinaire qui fait partie des usages dans toutes les cultures. Lorsque nous rencontrons quelqu'un, nous échangeons des salutations. Cette pratique s'inscrit dans une certaine forme de vie à laquelle est associée un jeu de langage verbal et gestuel. Toutefois, en fonction des cultures et des langues elle offre des spécificités qui peuvent être reconnues ou non par les élèves selon qu'ils y ont été initiés ou pas.

Les étapes qui correspondent à la présentation des ingrédients, des ustensiles et des actions à produire renvoient à la structure habituelle de présentation d'une recette. Les élèves devraient être en mesure de les identifier, puisqu'elles renvoient à des expériences déjà vécues en classe. Les connaissances acquises et qui découlent de ces expériences antérieures devraient leur permettre de reconnaître la logique de la pratique culinaire. C'est-à-dire de discerner chaque forme de vie spécifique, comme la présentation des ustensiles, à laquelle on les invite à prendre part. Nous présumons que ces connaissances déjà-là des élèves peuvent agir comme levier pour favoriser la compréhension de ce qui se dira et se fera. Ceci constituera un de nos objets d'étude.

Le tableau donne aussi à voir des variations dans l'organisation de cette scène au sein de chacune des classes, celles-ci portent à la fois sur le nombre des étapes et sur les acteurs des prises de parole.

En effet, nous avons identifié, selon les critères précédemment décrits, 7 étapes dans la Classe 1 et la Classe 5, 6 dans la Classe 4 et 5 dans la Classe 2 et la Classe 3. Nous nous attacherons à tenter de comprendre ce qui justifie ces écarts en étudiant ce qui se joue dans les étapes qui n'appartiennent pas à la trame commune. Nous interrogerons en particulier leur fonction au regard de l'accès à la compréhension de la situation par les élèves.

Nous allons maintenant procéder à la description et l'analyse d'épisodes que nous avons sélectionnés au sein des étapes de la « trame commune » en les comparant et à d'autres qui se situent « hors trame commune ».

## 2) Etape 1 d'accueil et de présentation

Cette étape, qui a eu lieu au sein des 5 classes, a été brève et n'a inclus qu'une seule prise de parole, celle de la parente. Dans toutes les classes, ce moment correspond au passage du bâton témoin ou bâton de parole entre l'enseignante et la maman. Cet objet est souvent utilisé à l'école maternelle ou élémentaire pour réguler les prises de parole au sein de la classe. L'élève ne peut s'exprimer que s'il a le bâton de parole en main, c'est aussi pour les autres le signe qu'ils doivent l'écouter. Nous étudierons comment se fait ce passage de bâton entre l'enseignante et la parente au début de cette étape.

Selon nous, ce temps revêt une importance majeure puisqu'il s'agit de la première adresse de la parente aux élèves. Ces derniers vont être confrontés à des éléments essentiels dans la situation, les énoncés de la parente ainsi que les gestes qu'elle produit pour faciliter l'accès au contenu sémantique de ses énoncés. Nous nous intéresserons aux réactions des élèves, à la manière dont ils reçoivent ou non ce qui leur est transmis.

Dans un premier temps, il nous a semblé important de situer dans la scène le moment de cette première prise de parole de la parente. À ces fins nous avons reporté dans le tableau ci-dessous le numéro correspondant au premier tour de parole de chaque parente.

N° du premier tour de parole de la parente	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5
	22	57	8	12	65

Tableau 45 : numéro du premier tour de parole de la parente

Nous observons que dans les Classes 2 et 5 le premier tour de parole intervient après qu'un nombre conséquent de tours de paroles ont déjà pris place entre enseignante et élèves. Cette mise à distance et l'allongement du temps précédant l'intervention de la parente peuvent-ils avoir des effets sur les capacités d'attention de très jeunes élèves ? Il s'agit dans tous les cas, pour elles, de faire leur place, d'établir le contact en se faisant reconnaître. Il s'agit également d'initier le jeu d'apprendre à comprendre l'autre.

Nous allons tenter d'apporter quelques éléments de réponse à nos interrogations dans la partie suivante. Nous y décrivons et analysons des épisodes de cette étape puis nous faisons une analyse comparative de ces épisodes pour mieux comprendre ce qui s'est joué dans chacune

des classes. Nous présentons également des contrefactuels en pensant la situation d'une autre manière.

Nous avons fait le choix d'effectuer ces analyses dans la Classe 2, la Classe 3 et la Classe 5. Nous avons exclu la Classe 1 parce que cette étape se déroule en langue française uniquement. Par ailleurs, nous ne présentons pas non plus cette étape dans la Classe 4 dont le déroulement est très proche de celui observé dans la Classe 5. Ceci tient probablement au fait que c'est la même parente qui intervient dans les deux classes. Nous avons retenu la Classe 5 compte tenu, selon nous, de la plus forte densité des actions qui s'y déroulent.

#### a) Description et analyses des épisodes

Chacune des interventions s'ouvre sur une salutation avec la production d'un mot ou d'une expression équivalente au « bonjour » en langue française. L'action de se saluer peut être qualifiée de rituelle dans le sens donné par Bazin (2000) en référence à Wittgenstein (1982) dans la citation ci-dessous.

« Si on regarde comment les hommes vivent et se conduisent partout sur la terre, on voit que, outre les actions qu'on pourrait appeler animales (se nourrir, etc.), ils exécutent aussi des actions porteuses d'un caractère particulier et qu'on pourrait appeler rituelles. »  
(Bazin, 2000, p. 4)

Ce rituel à dimension universelle revêt des formes différentes selon les cultures, par conséquent, il est aussi « un événement singulier » (Bazin, 2000). Les variances peuvent être d'ordre linguistique et apparaître dans les mots de la langue mais elles peuvent aussi être symboliques, au travers des gestes, des mimiques qui sont produits.

Au-delà de l'aspect rituel que revêt la salutation, en s'adressant à l'autre et en le saluant, on reconnaît en quelque sorte son existence. C'est ce que Berne (2006) évoque dans ces quelques lignes « dire bonjour correctement, c'est voir l'autre personne, prendre conscience d'elle, se manifester à elle et se tenir prêt à ce qu'elle se manifeste à soi ».

La salutation est dès lors posée comme objet d'étude qui doit pouvoir conduire à la prise en compte et à la compréhension de la personne qui l'adresse. Cela nécessite en premier lieu de reconnaître la forme, de retrouver en elle un air de famille avec une pratique familière. En empruntant à Bazin (2000) nous pourrions le formuler ainsi, il faut « qu'elle nous apparaisse comme l'une des manières possibles de faire selon d'autres règles ou dans d'autres conditions ce que nous-mêmes nous faisons. » (Bazin, 2000, p. 7)

Nous allons maintenant procéder à la description d'épisodes survenus au sein de la Classe 3 de la Classe 5, de la Classe 2 et de la Classe 1. Ils donnent à voir le moment où la parole passe

de l'enseignante à la mère d'élève ainsi que la manière dont cette dernière s'empare de cette parole et ce qu'elle dit. Puis nous réaliserons une analyse comparative de ces épisodes.

Pour faciliter la lecture de nos descriptions et analyses, nous avons choisi de nommer de la façon suivante les mères d'élèves qui interviennent dans chacune des classes :

MèreT (en classe 1) ; MéreIt (en classe 2) ; MèreR (en classe 3) ; MèreA (en classe 4 et en classe 5)

### **Classe 3**

Dans cette classe, MèreR présente une soupe traditionnelle russe à des élèves de grande section. L'épisode dont nous avons effectué la transcription correspond à l'intégralité de l'étape 1. Nous avons choisi de placer entre crochets et en gras quelques-uns des mots prononcés en langue russe que nous considérons comme porteurs d'une information essentielle.



PE3	Ecoutez ! ++on s'installe bien++++ on ne bouge plus Tal ça y est c'est fini ! +++on est prêts ! [Baisse progressivement l'intensité de sa voix]	 <p>photo 1: MèreR fixe la caméra</p>
MèreR 41''	<p><b><u>En français</u></b> Ça commence ? &lt;rires&gt; oui</p> <p><b><u>En russe</u></b> Bonjour [<b>Zdravstvuyte</b>] aujourd'hui, je, je veux préparer la soupe [<b>sup</b>] &lt;le mot soupe est accentué&gt; [regard vers la feuille posée sur la table] celle, celle que je faisais en Russie [<b>Rossiya</b>]. [regarde les élèves] celle que je faisais en Russie.</p>	 <p>photo 2: MèreR fixe sa feuille</p>

Tableau 46 : étape 1- salutations en langue russe

À ce moment, l'enseignante invite les élèves à faire silence et à se mettre en position d'écoute. Elle rend lisible ce « don » de parole à la parente de deux façons. D'abord, en rappelant des règles liées au comportement à observer lors d'activités d'écoute. Elle produit également un autre signe aisément perceptible, la diminution progressive de l'intensité de sa voix. Nous supposons que cette manière d'agir fait partie des habitudes instituées dans la classe qui annoncent la fin de la prise de parole de l'enseignante ou encore un appel au silence. En ce sens, à la fois les paroles qu'elles prononcent, et la manière dont elle les exprime, peuvent être lues en lien avec le contrat en tant que normes et habitudes.

Cette manière de procéder constitue également le seul signal envoyé à la maman pour lui indiquer que la parole est à elle. Nous observons sur la photo 1, pendant le temps de prise de parole de PE3, que MèreR oriente son regard vers la caméra et sourit en attendant son intervention. La présence d'un objet inhabituel dans l'environnement, la caméra, peut être perçue comme un élément intimidant voire déstabilisant pour MèreR. Nous devons en tenir compte lors de notre analyse, puisqu'il peut influencer à la fois sur sa manière de s'exprimer et sur sa perception de à qui s'adresse son message. Parle-t-elle à la caméra ou aux élèves ? D'ailleurs, c'est la personne qui est derrière la caméra qu'elle interroge en français pour savoir si elle peut débiter sa présentation, et c'est d'elle qu'elle attend la confirmation. Un autre élément à prendre en compte est le fait que MèreR ne connaît pas les élèves de cette classe, son enfant étant scolarisé à l'école élémentaire, les élèves ne connaissent pas non plus MèreR. Ceci renforce l'étrangeté de la situation et l'inconfort qui peut être éprouvé à entrer en communication avec des personnes dont on ne sait rien. Toutefois, si nous considérons en référence à Dewey (1966) que communiquer est synonyme de mettre en commun, les conditions précédemment décrites ne doivent pas *a priori* être vues comme des obstacles à l'instauration des échanges puisque selon Ingold (2018) « c'est dans l'insécurité de la mise en commun et non dans la sécurité de la compréhension que nous nous ouvrons véritablement aux autres et au monde. »

Lorsque la parente opère le passage à la langue russe, le premier mot qu'elle prononce est [ 'zdrastvojt'e ] « Здравствуйте » qui correspond au bonjour formel employé lorsqu'on s'adresse à quelqu'un que l'on ne connaît pas ou peu. C'est l'expression officielle pour se saluer. Il existe une autre expression [ pri'viet ] « привет », qui est plus familière et qui n'est jamais utilisée lors d'un premier contact.

Cependant, lorsqu'elle dit ce mot, elle ne regarde pas les élèves, elle a la tête baissée et le regard posé sur une feuille (Tableau 46, photo 2). Sur cette feuille, elle a rédigé les grandes étapes de ce qu'elle allait dire. De plus, on ne discerne pas de pause dans son discours après le bonjour, et aucune intonation particulière n'y est perceptible. Cette absence de contact visuel et l'aspect monocorde de sa voix rend difficile pour les élèves la lecture de signes qui auraient pu les mettre sur la voie de ce qu'elle était en train de dire. En l'absence de signes, le milieu est rendu opaque. En effet, les sons de la langue qui sont inconnus des élèves peuvent difficilement être vus comme des signes qu'ils sont en mesure d'interpréter. Ils sont dans l'incapacité de comprendre qu'un bonjour vient de leur être adressé. Nous pouvons l'expliquer par la singularité de la situation et son caractère inhabituel pour MèreR (s'exprimer devant un public et une caméra pour faire une soupe) mais aussi par le savoir en jeu (la compréhension

orale d'une langue inconnue par les élèves) qui peuvent être sources de stress et de sentiment d'inconfort.

Pourtant, ces quelques phrases contiennent des informations essentielles. MèreR confirme que c'est bien de la soupe qu'elle va faire. Elle précise que c'est la soupe qu'elle faisait en Russie. Les équivalents russes de « soupe » et « Russie » sont phonétiquement proches des mots français. Elle nomme sa pratique et la situe dans sa culture. Ces informations sont-elles reçues par les élèves, par l'enseignante ? Peuvent-ils percevoir les signes qui leur permettraient de comprendre la situation ? Savent-ils que c'est à eux que MèreR s'adresse ? Au cours de cette étape, le contrat didactique recouvre les attentes de l'enseignante (le contrat d'écoute) et les connaissances que les élèves ont du rituel des salutations et de la situation qui va se jouer devant eux. Le milieu est composé des sons de la langue russe exclusivement et peut être décrit comme opaque pour les élèves dans la mesure où ils ne bénéficient d'aucune aide pour les y orienter, comme un rappel du contrat lié au rituel des salutations par exemple. Le jeu d'apprentissage qui pourrait se jouer ici correspondrait à apprendre à entrer dans la culture de l'autre, apprendre à comprendre l'autre. Mais la distance contrat-milieu semble trop importante pour que les élèves puissent le reconnaître.

« On sait jouer (dans) une situation donnée parce qu'on reconnaît dans cette situation des complexes de signes qu'on pense avoir déjà rencontrés dans la fréquentation de situations qu'on va considérer comme analogues à celle dans laquelle on se trouve plongée. Une sémiologie apparentée nous permet de jouer d'une façon parente. La logique de la pratique est donc, sous cette description, une logique analogique : à partir d'un état du monde qu'on reconnaît comme un certain état d'un jeu social donné, on produit des inférences grâce auxquelles on progresse dans le milieu. » (Sensevy, 2011, p. 46)

Nous n'observons pas de signes tangibles de reconnaissance de la forme de vie - jeu de langage et donc de l'arrière-plan de la pratique sociale du bonjour, dans la mesure où ni les élèves, ni la professeure ne répondent à ce bonjour. Ceci peut être un effet du contrat pris dans sa dimension transactionnelle, les élèves observent le silence puisque c'est la règle clairement posée et que, sans intervention de l'enseignante, ils ne s'en octroient pas le droit. Mais, nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que s'y ajoute un effet de l'opacité du milieu. La seule énonciation du mot « Здравствуйте » ne suffit pas. Par ailleurs, l'enseignante, qui ne connaît pas la langue n'est pas non plus en capacité de déchiffrer ce qui se joue et donc de faire avancer la construction de la compréhension de la situation. Elle peut aussi choisir de ne pas intervenir pour ne pas s'immiscer dans l'espace dorénavant dévolu à la maman. Sa position topogénétique est donc très basse. Cependant, le milieu nécessiterait la production d'autres signes pour être évocateur.



## Classe 5

Nous allons maintenant décrire ce même moment dans la Classe 5, composée d'élèves de grande section. La parente qui intervient MèreA est anglaise.



64	PE5	On verra tout à l'heure++d'accord ? et on va regarder et écouter la maman de Mila [se met à l'écart] d'accord < en chuchotant>	 <p data-bbox="935 689 1402 779">photo 3: PE5 s'éloigne - échanges de regard</p>
65	MèreA 5'54 cam1	<b>Good morning Children!</b> so we this morning are going to make cupcakes [en pointant vers les moules papier]++- [sourires des élèves, certains frappent dans leurs mains] to make cupcakes, first of all [déplie son tablier] I'm going to put on an apron, this is an apron [en le mettant] that way I stay clean [regarde l'ensemble du groupe et sourit, remet l'appareil microcravate en place puis prend un saladier]	 <p data-bbox="935 1122 1402 1169">Photo 4 : MèreA salue les élèves</p>

Tableau 47 : salutations en langue anglaise

Tout d'abord, il est important de rappeler que MèreA est connue des élèves, puisque sa fille est élève de cette classe, et qu'elle-même connaît les élèves de la classe. Ainsi, cette connaissance réciproque de l'autre peut favoriser la reconnaissance de l'arrière-plan de l'expérience partagée. Les élèves savent que MèreA s'exprime en anglais, puisque c'est toujours dans cette langue qu'elle s'adresse à sa fille.

PE5 procède d'une manière similaire à celle de PE3 lorsqu'elle passe la parole à MèreA. Elle réitère ses attentes et spécifie ce que les élèves ont à faire, nous observons ainsi son insistance sur l'installation des conditions d'écoute. Elle signale aux élèves en utilisant le chuchotement qu'elle laisse maintenant la parole à la parente et s'efface. Ce faisant, elle quitte l'espace central qu'elle occupait et va s'asseoir derrière les élèves. Cette nouvelle situation dans l'espace de PE5 modifie sa position topogénétique qui ainsi s'atténue, son éloignement permet de laisser la place à une autre personne qui détient le savoir (photo 3). À ce moment, PE5 tourne son visage en direction de MèreA, leurs regards se croisent et se reçoivent. PE5 montre ostensiblement aux élèves vers qui porter leur attention. MèreA lui renvoie un signe d'attention sous la forme d'un sourire, puis elle porte un regard circulaire sur l'ensemble des

élèves qui l'entourent (photo 4). Ainsi, elle leur signifie qu'elle s'adresse à eux. Cependant, comme elle n'effectue pas de pause dans son discours, qui aurait pu inviter les élèves à lui répondre, il nous est difficile d'interpréter l'absence de réaction des élèves. Ont-ils reconnu la forme de vie- jeu de langage ou non ? Est-ce là aussi un des effets fort du contrat d'écoute ? Tout comme nous l'avons observé dans la classe de PE3, MèreA annonce très explicitement aux élèves ce à quoi ils vont assister, à la fabrication de cupcakes. Cette invitation à observer la confection de cupcakes a-t-elle été entendue ? Nous remarquons des signes de la part de quelques élèves que nous pouvons interpréter comme signe de reconnaissance de la situation qui va leur être présentée. En effet, ces élèves ont déjà fait l'expérience de situations analogues lors du travail précédemment mené sur les recettes. Ils ont ainsi pu construire un arrière-plan commun qui instaure un voir-comme de la situation. Mila bondit de joie sur sa chaise et d'autres élèves répondent à cette annonce en souriant et en frappant dans leurs mains.



photo 3 : réactions des élèves à l'annonce de MèreA

## Classe 2

Nous procédons maintenant à la description de cette même étape dans la Classe2 composée d'élèves de moyenne section. La parente qui intervient, MèreIt, s'exprime en italien. Nous précisons que son enfant fréquente l'école élémentaire. Elle n'est donc pas connue des élèves.

55	MèreIt 2'41	Je peux commencer [se <i>déplace derrière la table</i> ] +++je parle	
56	PE2	Buongiorno !	


57	MèreIt 2'47	<p><b>Buongiorno !</b> ++++++++ [ <i>effectue une longue pause en souriant aux élèves</i>]</p> <p>mi chiamo Jocelyne[ <i>pointant son index contre sa poitrine</i>]++++++++ mi faccio una zuppa italiana++++++</p>	 <p>photo 7: MèreIt fait un signe de pointage</p>
----	----------------	--	--

Tableau 48 : salutations en langue italienne

Cet épisode qui correspond au passage de parole entre PE2 et MèreIt est plutôt atypique au regard de ce qui s'est déroulé dans les autres classes. Même si, comme MèreR en Classe 3, la parente utilise le français pour s'assurer que c'est bien à elle de parler (tdp 55), ce faisant, elle modifie sa position dans l'espace en se plaçant derrière la table centrale. Alors PE2, en lui adressant un « Buongiorno » (tdp 56) lui signifie que c'est bien à elle de prendre la parole et lui indique aussi que c'est désormais l'italien qui devient langue de communication. MèreIt, répond à ce bonjour en l'adressant à tous. Cet échange de bonjours initié par PE2 peut être interprété comme l'annonce d'un certain jeu de langage dans une forme de vie. Il peut donner à voir aux élèves qu'à une pratique sociale universelle, celle des salutations, est associé un langage spécifique à la culture du pays dans laquelle elle se joue. Or, les élèves ne semblent pas reconnaître cette pratique, puisqu'ils ne répondent pas au « buongiorno » qui leur est adressé. MèreIt, pourtant, montre très ostensiblement qu'elle s'adresse à eux ; son regard est appuyé et souriant en attente de ce retour de salutations puisque c'est ce qui se fait, quand une personne nous salue, on la salue en retour. Elle marque d'ailleurs une longue pause, pendant laquelle elle semble attendre que les élèves lui retournent son bonjour (tdp 57, photo 6). Puis, elle poursuit en se présentant. Elle réalise alors, un geste de pointage (photo 7), index vers la poitrine, qui désigne qu'elle parle d'elle. Nous pouvons vraisemblablement considérer qu'il s'agit d'un signe que les élèves peuvent facilement reconnaître, puisque dans la pratique sociale et scolaire, les enseignantes ont recours à ce geste usuel pour accompagner les expressions verbales d'implication de soi. Là encore, MèreIt marque une pause conséquente et maintient le contact visuel avec les élèves. Puis, elle annonce explicitement l'objet de sa présence, la réalisation d'une soupe italienne. L'expression « zuppa italiana », prononcée très

distinctement par MèreIt, est relativement transparente puisque qu'assez proche au niveau phonologique de son équivalent en français « soupe italienne ». À nouveau, une longue pause intervient dans le discours de la maman. Elle semble inviter à l'échange en offrant un espace aux réactions. Cet espace n'est pas investi puisque élèves et professeure ne répondent pas à cette invitation.

Nous allons ci-après croiser les descriptions que nous venons de réaliser de cette étape pour tenter d'y déceler des éléments significatifs au regard de la construction de la compréhension de ce qui est dit et de ce qui est fait par les élèves.

b) Analyse croisée des situations de l'étape 1 :  
sémiose et reconnaissance d'un jeu de langage-  
forme de vie

Nous pouvons définir cette étape comme cruciale pour faire entrer les élèves dans le jeu d'apprendre à entrer dans la culture de l'autre et à le comprendre. Le problème à résoudre pour les élèves consiste à comprendre ce que leur signifie la parente qui s'adresse à eux dans une autre langue que le français. À ce moment il s'agit plus spécifiquement de saisir que la parente leur dit bonjour et leur annonce la réalisation d'une recette. Or, ce qui transcende de nos analyses, c'est d'une part l'absence de signes renvoyés par les élèves qui témoignent de la rencontre éventuelle avec le problème, comme une réponse au bonjour qui leur est adressé en Classe 2. Pour autant, nous ne pouvons pas affirmer que cette absence de signes indique que les élèves ne travaillent pas le problème, elle peut être liée au contrat d'écoute et de silence rappelé par les enseignantes et généralement observé dans ce type de situation. D'autre part, nous avons mis en évidence que le travail dans le milieu *proprio motu* est rendu difficile pour les élèves par la complexité des signes qui sont à déchiffrer, ceux contenus dans la langue qui pour la plupart d'entre eux est inconnue, ceux parfois délivrés dans les gestes ou les regards. Ce qui est donné à voir aux élèves, dans un premier temps, par un système de signes (abaissement de l'intensité de la voix, échange de regards et/ou verbaux, déplacement au sein de l'espace), c'est vers qui porter leur attention. Ce que nous interrogeons c'est la capacité des élèves à reconnaître les signes vers lesquels diriger leur attention et à les interpréter pour identifier la pratique sociale à laquelle ils sont conviés et ainsi entrer dans le jeu de langage qui y est associé.

À la lumière de ces éléments, nous formulons l'hypothèse que pour faire entrer les élèves dans la pratique sociale du bonjour en langue étrangère, un guidage est nécessaire pour i) qu'ils identifient l'arrière-plan de la pratique ii) qu'ils puissent enquêter dans le milieu.

Par ailleurs, nous proposons de considérer cette étape de la séance comme préparatoire au travail d'enquête qui sera à mener lors de la présentation de la recette. À ces fins, nous nous appuyerons sur la production de contrefactuels pour penser plus avant l'activité des transactants.

### c) Présentation de contrefactuels

La production de contrefactuels n'a pas pour objet de dire ce qui aurait pu se passer, mais bien d'imaginer d'autres possibles pour mieux comprendre l'action. Cette meilleure compréhension de l'action permet de disposer de pistes, dont pourra bénéficier le travail au sein de l'ingénierie, pour la transformer et nourrir la réflexion autour de nouvelles situations didactiques à implémenter.

Les contrefactuels que nous proposons reposent sur une coopération parente professeur et l'établissement de fins communes relevant de la construction d'un problème : l'élaboration du sens.

#### *Contrefactuel 1 : Le professeur facilite la reconnaissance de la forme de vie-jeu de langage*

Nous envisageons dans ce contrefactuel la situation suivante : l'enseignante a anticipé la mise en œuvre de cette étape dédiée à un échange informel de « bonjours ». Elle s'est initiée à cette pratique et son usage dans la langue et culture étrangère lorsqu'ils lui étaient inconnus. Ainsi, lorsque le parent adresse son bonjour aux élèves, la professeure lui répond, c'est-à-dire qu'elle lui retourne la salutation. Ce faisant, elle invite les élèves à entrer dans un « voir comme » de la pratique du bonjour, elle les guide vers la reconnaissance de cette pratique sociale, en s'appuyant sur le déjà-là des élèves. Les élèves peuvent alors lire le jeu de la parente et de l'enseignante. Cette dernière engage ensuite les élèves à l'imiter en leur montrant ce qui est à produire. Ainsi, elle provoque/déclenche la réponse des élèves qui peut favoriser chez eux un engagement d'auditeurs actifs d'un discours en langue et culture autre. L'identification par les élèves de cette pratique du bonjour et son imitation peut les aider dans leur travail d'enquête tout au long de la présentation de la recette. Cette stratégie repose sur la capacité des élèves à saisir par eux-mêmes l'enjeu de la situation didactique à partir de ce que le professeur leur montre. Or, le danger existe que les élèves ne saisissent pas cet enjeu, et rejouent le jeu fortement indexé au contrat de répétition caractéristique de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes étrangères (Gruson, 2006, 2009) de reformulation à l'identique sans identifier le problème. L'élève répète ce que dit le professeur, il l'imité, au sein d'un contrat d'imitation.

« Le Professeur donne à voir directement ce que l'Élève devrait obtenir, mais cette « vision directe » est trompeuse. Si les connaissances antérieures de l'élève sont éloignées des comportements à imiter, la seule vision ne sera pas efficace. Donner à imiter ne favorise donc pas forcément « l'imitation sans compréhension » qui peut surgir du contrat didactique scolaire classique, et c'est en cela, probablement, que peut résider une certaine forme de paradoxe au sein du contrat d'imitation. Certaines fois, donner à imiter une pratique est une manière de pratiquer une réticence de l'évidence. Pour l'élève, « ce qu'il faut faire » est évident, puisqu'il le « voit », et pourtant il ne parvient pas à faire. » (Sensevy, 2011, p. 360)

La réticence du professeur a exprimé explicitement ce qui est à faire, soit i) comprendre un message en établissant des liens entre ce qui est dit et ce qui est fait ii) identifier, dans ce qui est dit et fait, les caractéristiques propres à une langue et culture autre, peut amener les élèves à ne pas agir adéquatement dans le milieu.

C'est pourquoi, nous allons produire ci-dessous un autre contrefactuel autour d'un guidage plus fort par le professeur de l'action à produire par les élèves pour comprendre le parent, soit identifier la forme de vie-jeu de langage dans laquelle il nous invite.

### ***Contrefactuel 2 : Le professeur organise un premier rapport réflexif sur la langue et culture***

Cette stratégie contrefactuelle consiste à faire comprendre aux élèves le jeu auquel on les invite à participer. Après que la parente a salué les élèves et l'enseignante, celle-ci montre par un long silence qu'elle est en attente d'une réponse. Alors, la professeure peut initier un jeu d'émission d'hypothèses. C'est-à-dire qu'elle peut demander aux élèves d'envisager les raisons de l'attente de la mère d'élève. Pour faciliter l'émission d'hypothèses, la professeure peut faire appel à des habitudes éprouvées par les élèves dans une situation qu'ils peuvent identifier. Ordinairement, que fait-on, que dit-on lorsqu'on rencontre quelqu'un ? Qu'est-ce qui nous permet de comprendre que cette personne s'adresse à nous ? Comment percevoir et identifier dans son propos ce qu'il faut dire et faire pour la saluer en retour ? En agissant ainsi, l'enseignante définit le jeu d'apprentissage qui relève de l'interprétation de signes puis de la mise en relation de ces signes avec des pratiques connues. De cette manière, elle les encourage à interagir et à ne pas être des auditeurs passifs. Il s'agit bien pour les élèves de se rendre capables de décrire l'action humaine.

« Comprendre une action, c'est l'avoir décrite d'une manière telle qu'elle nous apparaisse comme l'une des manières de faire selon d'autres règles ou dans d'autres conditions ce que nous-mêmes nous faisons ». (Bazin, 2007, p. 380)

Pour pouvoir comprendre ce jeu et y jouer de manière adéquate, il est nécessaire de convoquer le déjà-là, ce qui est connu de la pratique ordinaire du bonjour dans notre culture, et son

universalité. Toutefois, ce déjà-là ne suffit pas à apprendre à comprendre, « il faut faire autre chose » (CDpE, 2019), il faut apprendre à reconnaître cette pratique lorsqu'elle est donnée à vivre dans une autre langue et culture. Cet apprentissage nécessite le travail de stratégies et leur explicitation pour atteindre la compréhension de la situation.

« Pour comprendre un nouveau jeu, il faut nécessairement s'appuyer sur de l'ancien. Mais il faut aussi se dépouiller d'anciennes habitudes, voir le monde différemment. Il faut pouvoir, savoir, recevoir le nouveau. » (CDpE, 2019, p. 173)

***Contrefactuel 3 : Le professeur et le parent jouent la scène du bonjour puis invitent les élèves à la décrypter***

Cette nouvelle proposition de contrefactuel consiste en une compilation des deux précédentes. L'enseignante et la parente pourraient avoir co-construit le scénario qui correspond à cette étape afin de permettre l'exploration du milieu par les élèves. La parente s'adresse ostensiblement à l'enseignante, et lui adresse dans son langage verbal et gestuel un « Bonjour, Madame ... » ou « Bonjour, prénom de l'enseignante » selon les habitudes d'appellation des personnes instaurées dans la classe. Alors, l'enseignante répond à cette salutation en utilisant les mêmes codes que la parente. Puis, cette dernière adresse selon les mêmes modalités son bonjour aux élèves. Nous pouvons envisager deux situations i) les élèves répondent en procédant par imitation ii) les élèves ne réagissent pas. Dans la première situation, l'enseignante peut initier un travail réflexif sur ce qui vient d'être échangé et ce qui a permis aux élèves d'être en capacité de produire une réponse. Elle engage ainsi une réflexion métacognitive sur la construction du sens de la situation. Enfin, puisque les élèves ont produit l'expression adéquate, l'enseignante engage la discussion sur la reconnaissance de la langue et s'appuie sur l'expertise de la parente pour valider ou non les propositions des élèves. Dans la seconde situation, puisque les élèves ne produisent pas l'énoncé attendu, l'enseignante peut alors décider de rejouer la scène avec la mère d'élève, tout en ayant auparavant demandé aux élèves de deviner ce qu'ils (professeure et parente) sont en train de faire et de se dire. C'est un premier niveau de guidage qui indique à l'élève ce sur quoi il doit porter son attention pour apprendre. « Pour assurer un apprentissage, il est donc indispensable que l'attention de celui qui apprend porte sur l'objet d'apprentissage. » (Gaonac'h, 2019). La professeure demande ensuite aux élèves, ce qu'ils doivent répondre au parent dans cette situation. Elle pose ainsi le problème puis laisse les élèves enquêter en orientant leur attention vers des indices pertinents à sa résolution. Enfin, elle procède à une étude du mot produit comme elle a été présentée dans la première situation.

## Des éléments de synthèse

Ces trois contrefactuels reposent à la fois, sur un changement de la position topogénétique de la parente, de l'enseignante et des élèves et sur la modification du jeu entre réticence et expression, soit la dialectique réticence-expression. À chaque fois, l'enseignante intervient pour faire avancer le jeu didactique et procéder ainsi à une première équilibration.

« La topogenèse représente l'état des lieux respectifs, des topos, qu'occupent le maître d'une part, et chacun des élèves ou groupe d'élèves d'autre part. Les lieux dont il s'agit ici sont des lieux symboliques. Ces lieux comprennent pour le maître l'ensemble des tâches qu'il est censé accomplir, et son espace de savoir. De la même façon, l'élève occupe également un espace, qui lui est assigné en principe par le maître, et qui comprend les tâches qu'il doit effectuer et les conditions dans lesquelles il est censé les effectuer. (Forest, 2006, p. 75)

Dans le premier contrefactuel l'enseignante fait la démonstration de la réponse attendue et envisage la lecture de signes qui provoquera une réponse des élèves et une reproduction par imitation de ce qu'elle a produit. En agissant ainsi, d'une part, elle fait montre d'expression dans la mesure où elle offre aux élèves le modèle à reproduire, d'autre part, elle fait montre de réticence sur ce qui est donné à voir et à comprendre. Même si elle entre dans le jeu didactique, elle n'oriente pas fortement les élèves vers ce qui est apprendre.

Le second contrefactuel repose sur une montée dans la position topogénétique de l'enseignante qui pose très explicitement le problème aux élèves. Elle désire engager les élèves dans une réflexion qui a pour visée de les amener à comprendre comment on joue au jeu et à produire par eux-mêmes la réponse. Toutefois, le temps de confrontation au milieu, qui correspond au temps d'échange des bonjours, est-il suffisant pour permettre aux élèves son exploration ?

C'est pourquoi nous avons produit un troisième contrefactuel qui prend en compte la nécessité de rejouer le jeu du bonjour pour permettre une nouvelle exploration du milieu par les élèves. La spécificité de la situation, qui est caractéristique des situations reposant sur l'écoute et la compréhension de messages oraux, est son caractère évanescent et furtif. Contrairement à un texte écrit sur lequel le lecteur peut choisir de faire des retours, l'auditeur dans cette situation ne peut interrompre son déroulement. Aussi, c'est l'action de l'enseignante, à travers les choix qu'elle opère relatifs à l'aménagement du milieu, qui va en permettre une nouvelle exploration par les élèves. Elle allonge ainsi le temps nécessaire à la prise d'indices et donc à l'enquête. Nous pouvons assumer qu'en organisant ainsi le milieu, elle favorise l'attention conjointe vers ce qui est à apprendre.



#### d) Synthèse

Dans cette étape de la séance, étape des salutations, nous considérons que l'enjeu peut être de rendre les élèves capables de jouer au jeu de l'ethnographe, au sens de Descombes (1998) citant Ryle. Ce jeu repose sur l'étude de « structures signifiantes » qui font que les gestes, signaux, comportements sont produits, perçus comme tels et interprétés. Il l'explicité à partir de l'exemple produit par Ryle, dans lequel ce-dernier exprime que la signification du clin d'œil est dans le clin d'œil.

« Il y a, en vertu du code, une valeur de message de ce geste. La signification n'est pas seulement une "hypothèse" que ferait l'observateur pour "interpréter" des données. Si l'observateur ne *voit* pas que le geste a un sens, c'est qu'il ne voit pas ce qui se passe sous ses yeux, c'est qu'il a été tenu à l'écart du code secret des deux garçons. » (Descombes, 1998).

La production de contrefactuels, qui fait suite à l'analyse de la situation décrite, nous permet d'établir des relations signifiantes pour la logique pratique de l'action à mener. Elle nous autorise à envisager une autre manière de concevoir cette étape, notamment en redéfinissant sa fonction au sein du jeu d'apprentissage.

Nous considérons que cette étape peut constituer un moment-clé, en ce qu'elle peut être vue comme étape de définition et de dévolution du jeu. En effet, le contrefactuel 3 produit, décrit précisément ce qui est donné à voir du jeu aux élèves. La mise en situation permet cette lecture, les élèves ayant d'abord le statut d'observateurs, il s'agit pour eux, dans un premier mouvement, de voir ce qui se passe sous leurs yeux (le jeu des bonjours). En quelque sorte, l'enseignante met en place un dispositif proche de celui des « exemples travaillés » (Kirshner et al, 2006), « au sein desquels on demande aux élèves d'étudier des problèmes résolus, choisis comme exemplifiant un usage pertinent des connaissances à transmettre » (CDpE, 2020). Nous considérons que la professeure demande aux élèves d'étudier un problème résolu en orientant leur attention vers l'objet d'apprentissage, la construction de la compréhension de la situation vécue (réponse au bonjour). À ces fins, elle agit, d'une part, sur le déjà-là des élèves, ce qu'ils connaissent de la pratique des salutations, et, d'autre part, sur la structure symbolique du problème à travers ce qu'elle montre et dit. De plus, elle agit sur le temps de l'enquête puisque, en décidant de rejouer la scène, elle permet une nouvelle exploration du milieu par les élèves pour établir des liens signifiantes entre les différents indices perçus. Il s'agit de les rendre capables, peu à peu d'élucider le sens de la situation, de la décrire.

« L'action du professeur est particulièrement importante. C'est lui qui, en ayant étudié les savoirs qu'il doit transmettre et faire approprier, oriente l'élève dans le problème qu'il doit travailler. L'élève, de son côté, doit comprendre clairement ce qu'il doit accomplir. Cela ne signifie pas forcément, nous le verrons, que le professeur doit toujours tout expliciter. Mais il doit nécessairement expliciter ce qui va permettre à l'élève d'agir d'une manière adéquate pour vraiment travailler le problème qu'on lui a proposé. » (CDpE, 2020, p. 59)

L'action du professeur permet la définition du jeu et sa dévolution en orientant l'attention des élèves vers les saillances du milieu.

« Dans des situation scolaires, on a pu montrer l'utilité d'un guidage explicite de la prise d'information par les élèves à travers des indications données par le professeur ou le dispositif pédagogique (Jarodzka et al, 2013), et surtout qu'il se transfère à d'autres situations analogues : il y a donc bien un « tutorat » exercé sur l'attention des élèves, et l'effet de ce tutorat n'est pas limité aux documents utilisés pour l'entraînement, mais emble bien relever d'une compétence de prise d'information. » (Gaonac'h, 2019, p. 60)

Ainsi, nous présumons que cet exemple travaillé permettrait aux élèves, dans la suite de la présentation de la recette, de mettre au travail le problème qui leur sera soumis : comprendre une pratique culinaire en langue et culture étrangère.

### 3) Étapes de présentation des ingrédients et des ustensiles

Cette phase de la séance a pour objet de présenter aux élèves les ingrédients et ustensiles nécessaires à la préparation culinaire. L'organisation de ce temps prend en compte le déjà-là des élèves, soit les connaissances préalablement construites en classe, à partir d'un travail mené sur l'étude de recettes. Les élèves savent qu'avant de procéder à la présentation des étapes de la recette, on spécifie les ingrédients et les ustensiles nécessaires. Par ailleurs, font partie de ce déjà-là, les connaissances du monde relatives à la nature de certains ingrédients ou ustensiles utilisés. Les élèves vont identifier facilement une pomme de terre ou un paquet de farine, une casserole ou une cuillère en bois. Par ailleurs, dans la Classe 2 et la Classe 5 les élèves ont déjà réalisé ce travail d'identification. Ce qui est nouveau, et donc à découvrir, c'est la dénomination de ces mêmes ingrédients dans une autre langue. Ce qui est également inconnu des élèves, ce sont quelques ingrédients ou ustensiles qui n'appartiennent pas à leur univers culturel culinaire et dont l'analyse épistémique réalisée fait état. Cet apprentissage est, par conséquent, fortement lié à la manière dont seront présentés les ingrédients ou ustensiles et au type d'activité dans lequel les élèves seront engagés. Gaonac'h (2019) définit l'opération qui consiste à comprendre un message oral comme étant multitâches. En effet, elle nécessite de porter son attention à la fois vers ce qui est dit et fait, pour pouvoir encoder et construire du sens. Aussi, la compréhension d'un discours en langue étrangère, comme le soulignent

Roussel et Gruson (2018) « est une activité coûteuse sur le plan cognitif parce qu'elle implique l'articulation de processus complexes qui sont à la fois successifs et concomitants ». Cette opération est donc en partie intentionnelle mais aussi largement dépendante de la manière dont la parente et la professeure vont gérer l'attention des élèves.

« Dans les situations scolaires, ce à quoi l'élève « fait attention » peut être déterminé par une intention consciente de sa part, mais aussi par ce qui dans la situation de classe peut attirer, détourner, maintenir son attention. » (Gaonac'h, 2019, p. 54)

Nous considérons alors que l'acte de comprendre, dans les situations étudiées, ne peut être que le résultat d'une action conjointe (Sensevy, 2011 ; Gruson, 2019) entre les élèves, la parente et l'enseignante. C'est un acte fort, tributaire du processus de production et de déchiffrement de signes ou processus de sémiose réciproque. (Sensevy *et al.*, 2015)

« Les comportements du professeur donnent à voir à l'élève ce qu'il faut atteindre. Les comportements de l'élève donnent à voir au professeur la distance à laquelle l'élève se trouve de ce que l'élève doit atteindre. Autrui est donc lu, il est constitué en système de signes, il est donc le lieu d'une sémiose, mais cette sémiose n'a de sens que dans le savoir qu'elle exprime. » (Sensevy, 2011, p. 191)

Tout d'abord, nous effectuons une description de ce moment de la séance, à partir de quelques épisodes, pour donner à voir le plus précisément possible, ce qui se joue. Nous procédons ensuite à leur re-description à l'aide de notions-modèles afin d'analyser la pratique et l'appréhender sous un autre point de vue. Cette double description vise à mieux comprendre les pratiques et leurs effets sur l'accès des élèves à la compréhension de la situation. Puis, nous imaginons pour quelques épisodes d'autres manières de faire sous forme de contrefactuels.

#### a) Quelques éléments introductifs

Les éléments, qui figurent dans le tableau ci-dessous, ont pour objet d'offrir un premier niveau de description relatif aux prises de parole lors de ces étapes.

Classe 1 Langue arabe MèreT	Classe 2 (groupe A) Langue italienne MèreIt	Classe 3 Langue russe MèreR	Classe 4 Langue anglaise MèreA	Classe 5 Langue anglaise MèreA
Présentation des ingrédients  Nombre de tours de paroles : 20 10 : maman	Présentation des ingrédients  Nombre de tours de paroles : 1 ma- man	Présentation des ingrédients  Nombre de tours de paroles : 1 ma- man	Présentation des ingrédients  Nombre de tours de paroles : 4 1 : maman 1 : élèves	Présentation des ustensiles  Nombre de tours de paroles :4 2 : maman 2 : élèves

10 : élèves				
Présentation des ustensiles Nombre de tours de paroles : 13 6 : maman 7 : élèves	Présentation des ustensiles Nombre de tours de paroles : 1 1 maman	Présentation des ustensiles Nombre de tours de paroles : 1 1 maman	Présentation des ustensiles Nombre de tours de paroles : 1 1 maman Répétition en chœur des élèves	Présentation des ingrédients Nombre de tours de paroles : 11 maman : 5 Elèves : 4 PE5 : 2

Tableau 49 : prises de paroles lors de la présentation des ingrédients et des ustensiles

Nous observons que, dans les Classes 2 et 3 et, en partie dans la Classe 4, cette présentation peut être vue comme un monologue, si nous nous en tenons à une première lecture des données figurant dans le tableau ci-dessus. Cependant, la définition, issue du centre national de ressources textuelles et lexicales (cnrtl)<sup>51</sup> du terme monologue, « discours d'une personne qui parle sans attendre de réponse ou sans laisser répondre ses interlocuteurs ; dialogue, conversation où seul l'un des interlocuteurs est actif », nous amène à reconsidérer la catégorisation du discours de la parente. En effet, nous pouvons émettre des doutes à la fois sur son intention à ne pas engager un échange et sur l'inactivité des auditeurs.

De manière contrastée, les données figurant dans le tableau ci-dessus (Tableau 49) laissent apparaître, dans les Classes 1 et 5, des prises de paroles relativement équilibrées entre parente et élèves. Là aussi, ces éléments nécessitent l'étayage des données empiriques, pour nous permettre de lire et de comprendre la situation.

Qu'est-ce qui se dit et se fait ? Qu'est-ce qui ne se dit pas ni ne se fait pas ? Qu'est-ce qui est produit pour permettre la compréhension de la situation ? Quels signes de cette compréhension nous renvoient les élèves ?

### b) Description des épisodes

Nous procédons dans cette partie à la description d'épisodes que nous considérons représentatifs, dans la mesure où ils rassemblent un grand nombre des propriétés de fonctionnement des situations mises en œuvre dans les cinq classes. Les épisodes sélectionnés donnent à voir, d'une part, comment le parent agit pour communiquer et rendre son discours compréhensible, d'autre part, comment les élèves reçoivent le message. Ce faisant, notre description ne sera pas dichotomique mais donnera à voir comment locuteur et récepteur interagissent pour construire une compréhension commune de la situation. Il s'agit de ne pas dissocier l'activité de production de l'activité de repérage.

<sup>51</sup> <https://www.cnrtl.fr/>

« [...] vous produisez un texte, de manière à ce qu'il soit reconnu par autrui comme ayant été produit en vue d'être reconnu comme interprétable. [...] Le sens, c'est d'abord de déclencher chez autrui une représentation. [...] C'est donc ce qui va vous permettre de représenter et d'agir sur le monde, y compris sur vous-même et sur d'autres sujets. » (Culioli, Fau et Viel, 2009, p. 32)

Nous nous attachons donc à identifier dans les épisodes sélectionnés des manières d'agir qui rendent ou non le discours de la parente identifiable par les élèves, ainsi que les signes que renvoient ces derniers de la construction qu'ils se font ou non de la situation.

### **Du côté du parent : le recours à la gestuelle et l'adaptation du discours**

Au cours de ces étapes l'enjeu pour les parentes est d'apporter des informations à propos des ustensiles et des ingrédients nécessaires à la préparation de la recette. Elles le font dans une langue que de la majorité des élèves ne connaissent pas, aussi nous présumons qu'elles auront recours à diverses techniques pour se faire comprendre comme l'explique Tellier (2006) que nous citons ci-dessous.

« Lors d'une interaction avec un locuteur étranger, nous avons souvent tendance à adapter notre discours au niveau de compétence (réel ou supposé) de notre interlocuteur. En somme, nous ralentissons notre débit de parole, articulons davantage et choisissons des termes et des structures simplifiés. On appelle ce phénomène le foreigner talk (Long, 1980). Adams (1998) a montré que nous adaptions aussi notre gestuelle. Ainsi, les natifs utilisent davantage de gestes avec leurs interlocuteurs étrangers qu'avec d'autres natifs, sans doute pour les aider à comprendre leur discours. Ce phénomène quasi-naturel se retrouve donc bien évidemment dans l'enseignement des langues étrangères et nombreux sont les enseignants qui utilisent des gestes pour faciliter la compréhension. On peut qualifier ces gestes de pédagogiques » (Tellier, 2006, p. 91).

Même si nous constatons plus ou moins d'expressivité dans les gestes produits par les parentes, toutes ont accompagné leur énoncé verbal d'un mouvement à fonction de désignation de l'objet montré. Le tableau ci-dessous propose des photogrammes représentant les gestes produits au moment de l'énonciation du mot.

			
<p>MèreT saisit deux carottes, déplie progressivement ses avant-bras et prononce "el jazar جَزْر" tout en portant un regard appuyé sur les élèves</p>	<p>MèreIt tout en prononçant le nom de l'ingrédient "il sale" le saisit et le déplace.</p>	<p>MèreA accompagne l'émission du mot "sy-rup" d'un geste circulaire pour donner à voir à l'ensemble des élèves l'ingrédient. Son regard suit son geste.</p>	<p>MèreR saisit le pirovion et en prononçant [piritz] "Πεπευ" et le lève à hauteur de son épaule.</p>

Tableau 50 : gestes de présentation réalisés par les parentes

Ces actions réalisées par les parentes, et qui accompagnent la production verbale, témoignent de leur intention de favoriser chez les élèves une compréhension de ce qui est dit par le biais de la monstration de l'ingrédient désigné. Nous observons également que chaque parente effectue, le plus souvent, le même geste à chaque nouvelle présentation d'ingrédient ou d'ustensile, cette constance dans la répétition peut favoriser la reconnaissance de la fonction du geste. Un geste particulier, comme prendre un objet et le placer à un certain endroit, effectué par la parente, peut déclencher une écoute et une attention plus grande à ce qui est montré et dit en même temps. D'autant que le mot énoncé est un mot isolé souvent réitéré. Les élèves par conséquent ne sont pas soumis au décryptage d'un long flux sonore, ce qui peut rendre l'activité d'association plus aisée. Cette manière de présenter à la fois le mot et l'objet concret qui lui est associé peut favoriser ce que Paivio (1969) a appelé « double codage » lorsque « la présentation d'un mot concret conduit à la fois à l'encodage de la forme verbale de ce mot, et à l'encodage de la représentation imagée dont il déclenche la constitution. » (Gaonac'h, 2019, p. 98)

Nous observons également de la part de toutes les parentes une réelle volonté d'adapter leur discours aux capacités de leur public. En effet, leur débit de parole est ralenti et chacune se montre attentive à soigner l'articulation de chaque mot prononcé. Elles utilisent très souvent la répétition (Tableau 46), ce faisant elles permettent aux élèves une exposition plus longue à la forme orale de chaque élément lexical introduit. De plus, toutes marquent une pause après chaque mot. MèreA et MèreIt (Tableau 51, Tableau 53) le font en balayant du regard

l'ensemble des élèves, elles maintiennent ainsi le contact avec eux. Ces habitudes d'action qui consistent à adapter son discours en fonction du public auquel on s'adresse ainsi qu'à la situation dans laquelle on le produit ont été décrites dans les travaux de Le Hénaff sur les échanges en visioconférence (2013, 2018). Elle a produit la notion de *contrat d'ajustement à l'interlocuteur* qu'elle définit comme un usage de sa langue maternelle très spécifique en termes d'élocution, de rythme et d'usage de la langue étudiée en termes d'efforts de prononciation pour arriver à se faire comprendre. Nous observons les signes de cet ajustement dans les extraits et photogrammes ci-dessous.


MèreA	A wooden spoon	
MèreA	A wooden spoon	

Tableau 51 : MèreA produit deux fois le geste et le mot


MèreT 39	Les ingrédients nécessaires pour la soupe de lentilles premièrement les lentilles, cet ingrédient s'appelle les lentilles El addes [ <i>passé un doigt dans les lentilles</i> ] El addes [ <i>passé un doigt dans les lentilles, présente la boîte contenant les lentilles à l'ensemble des élèves</i> ]	
-------------	--	--

Tableau 52 : MèreT - geste de monstration des lentilles

MèreIt 57	La cipolla [ <i>fait un geste ample pour saisir l'oignon et le montrer aux élèves</i> ]	
--------------	---	--

Tableau 53 : MèreIt - geste ample de monstration de l'oignon

Quels que soient les actions ou les gestes effectués, ils devraient participer à favoriser cette association entre le signifiant et le signifié. En effet, de la même manière que la production de certains gestes soutient le développement des capacités langagières des élèves dans la langue

1 (Tellier, 2006), elle peut remplir cette même fonction dans le cadre de la découverte d'autres langues. Tellier prend notamment pour exemple les gestes de pointage qui « permettent à l'enfant d'isoler certains éléments (objets quotidiens, jouets, personnes, etc.) de leur environnement, ce qui les conduit progressivement à construire des représentations, et, à nommer ces éléments. » (Tellier, 2010, p. 32)

Ces étapes de présentation des ingrédients et des ustensiles offrent une certaine analogie avec des situations de découverte de mots nouveaux en langue maternelle, mais aussi, avec l'apprentissage lexical en langue étrangère. Nous allons maintenant nous intéresser à la manière dont les élèves reçoivent ce qui leur est dit et ce qui leur est montré.

### **Du côté des élèves : leurs réactions à ce qui leur est présenté**

L'ensemble des éléments figurant dans le tableau 49 nous donnent à voir deux types de configuration. Dans l'une, les élèves n'interagissent pas verbalement avec le parent, aussi, nous devons rechercher dans leurs attitudes ou comportements ce qui peut être évocateur de leur compréhension de la situation. En effet, nous considérons, à la suite de Foerster (1990) que « même quand les interlocuteurs se taisent, le non-verbal continue à parler ».

Dans la seconde, les élèves interagissent et verbalisent. Ce faisant, ils peuvent, à travers ce qu'ils formulent, montrer s'ils se construisent une certaine compréhension de la situation qu'ils vivent et comment ils y parviennent.

Que nous donnent à voir les élèves qui se taisent ? Que nous donnent à voir les élèves qui s'expriment ? C'est ce que nous allons mettre à l'étude dans les deux sous-parties suivantes, en nous appuyant sur quelques cas que nous pouvons caractériser comme représentatifs des réactions produites par les élèves.

#### c) Présentation des épisodes sans productions verbales

Nous allons dans un premier temps procéder à une description d'instantanés qui montrent ce que font les élèves pendant la présentation de la parente, puis nous en proposons une analyse.

##### *L'attention des élèves à ce qui leur est présenté*

Ces moments ont lieu au sein des deux classes dans lesquelles aucune interaction verbale avec le parent ne se produit. Ils illustrent les différents types de comportement observés et sont représentatifs des réactions non verbales produites par les élèves.





 <p data-bbox="319 470 758 504">Les élèves de Classe 3 observent MèreR</p>	 <p data-bbox="869 470 1308 504">Les élèves de Classe 2 observent MèreIt</p>
---	--

Tableau 54 : les élèves pendant la présentation




  <p data-bbox="220 974 311 1008">Photo 1</p> <p data-bbox="494 974 590 1008">Photo 2</p> <p data-bbox="220 1019 766 1086">« et à la fin on rajoute de la coriandre [elle montre la coriandre de son emballage]</p> <p data-bbox="220 1332 766 1388">Présentation de l'ingrédient coriandre par MèreR : Classe 3</p>	 <p data-bbox="1013 974 1109 1008">Photo 3</p> <p data-bbox="790 1019 1388 1086"><i>Le geste est réalisé lorsque les paroles qui apparaissent en gras sont prononcées</i></p> <p data-bbox="790 1108 1388 1310"><i>Mi serve un coltello [en saisissant le couteau] la cipolla [fait un geste ample pour saisir l'oignon et le montrer aux élèves] la zucchini [saisit la courgette et dépose sur la table de travail l'oignon, la courgette et le couteau] ++<b>cosi sono prima ingredienti</b></i></p> <p data-bbox="790 1332 1388 1388">Première étape de la présentation des ingrédients par MèreIt : Classe 2</p>
--	---

Tableau 55 : signes d'incompréhension

Les captures d'écran présentées ci-dessus mettent en évidence des élèves très concentrés, en position statique, bras croisés ou mains posées sur les genoux, bouche bée et qui ne gesticulent pas ou peu. Les regards convergent tous vers l'endroit où se situe la parente d'élève. Toute leur attention semble se porter sur ce qu'elle fait et dit.

Pendant ce temps d'observation, que nous pouvons qualifier d'attente de la part des élèves, nous avons tout de même pu déceler, à de très rares moments, des traces de comportement qui peuvent être vues comme des réactions des élèves à ce qu'ils entendent et voient. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons des captures d'écran qui montrent ces traces de comportement ainsi que ce qui est dit et fait par la parente au même moment.

La photo 1 qui montre l'élève faisant une moue dubitative a été prise au moment où MèreR présentait le bouquet de coriandre. Cet ingrédient n'est probablement pas reconnu par l'élève.

Nous avons d'ailleurs émis cette hypothèse lors de notre analyse épistémique. De plus, la présentation de cet ingrédient à l'intérieur d'un sachet (photo 2) peut empêcher son identification. Aussi la mimique produite par cette élève peut être lue soit comme un signe de son incapacité à comprendre l'énoncé de MèreR, soit comme celui de la non-reconnaissance de l'ingrédient.

La photo 3 a été saisie au moment où MèreIt a opéré une modification discursive. En effet, le genre discursif utilisé alors qu'elle procède à l'énumération des ustensiles et des ingrédients est facilement identifiable par les élèves. Il est caractérisé par la reproduction du modèle que nous pouvons décrire ainsi : mot accompagné d'un geste co-verbal - temps de silence. Cette constance est brusquement interrompue lorsque MèreIt produit un énoncé complet « *così sono prima ingredienti* ». Cette rupture est vraisemblablement reconnue par l'élève qui manifeste, tant dans son expression faciale que par le mouvement de ses bras, qu'elle ne comprend plus ce qui se dit, qu'elle ne dispose plus de repères pour accéder au sens du discours. Nous proposons de procéder maintenant à une analyse de ces épisodes en mobilisant les notions de contrat milieu.

#### d) Analyse : l'exploration du milieu par les élèves

Le milieu auquel les élèves sont confrontés est à la fois sonore (les mots de langue) et visuel (les gestes, les objets). Les consignes préalablement données par les enseignantes et que nous avons étudiées peuvent établir un certain rapport entre les élèves et le milieu : il faut observer pour pouvoir réaliser la recette plus tard. Le problème pour les élèves repose sur leur capacité à reconnaître une certaine forme de vie, soit une étape spécifique de la présentation d'une recette (celles des ustensiles et des ingrédients) et à prélever les informations données.

Pour travailler ce problème, la relation contrat milieu doit être suffisamment adéquate. Nous allons donc tenter de la décrire. Comme nous l'avons déjà évoqué le milieu peut être décrit comme multimodal du fait de l'utilisation d'un large éventail de systèmes sémiotiques (Gruson, 2019). Il se compose à la fois d'éléments sonores, les sons, les mots de la langue mais aussi l'intonation et la prosodie avec lesquelles ils sont prononcés. Il comprend également de nombreux éléments visuels, certains sont symboliques comme les gestes, les attitudes, les expressions de la parente d'autres sont matériels tels les ingrédients et les ustensiles désignés. Dans ce milieu, la langue est inconnue pour les élèves cependant le contenu informatif qui consiste à donner le nom de ce qui est montré peut-être accessible.

Le contrat didactique qui peut permettre aux élèves d'agir repose sur des habitudes d'action construites dans des situations parentes comme la signification d'un geste ou encore l'écoute

et peut-être le silence. Il comprend aussi des connaissances relatives aux ingrédients ou ustensiles ainsi que des connaissances discursives sur la manière de les présenter.

Dans l'épisode représenté dans la première colonne du tableau 55, vraisemblablement le sachet de coriandre ne fait pas signe pour l'élève, ses connaissances ne suffisent pas à interpréter ce que lui signifie MèreR et elle l'exprime au travers de sa moue. Dans l'épisode figurant dans la seconde colonne du tableau, nous suggérons que l'élève a perçu la modification dans le discours de MèreIt et la lit comme un signe qui marque la fin de la présentation des ingrédients. Ainsi, ce qu'elle exprime au travers de ses gestes et de l'expression de son visage peut être vu comme un signe qu'elle envoie de son incapacité à travailler désormais dans le milieu.

L'étude de ces premiers épisodes fait apparaître l'importance des éléments paralinguistiques en tant qu'éléments saillants du milieu pour le travail de compréhension de ce qui est dit et fait.

Nous allons poursuivre notre exploration en ce sens à partir d'autres épisodes au cours desquels les élèves réagissent verbalement à la situation.

#### e) Présentation des épisodes avec productions verbales

Nous allons, dans cette partie, procéder à la description puis à l'analyse d'épisodes représentatifs de ce que les élèves ont verbalement exprimé durant ces étapes. Nous étudierons, plus particulièrement, si ce qu'ils disent peut être interprété comme une manifestation de leur engagement dans la tâche de compréhension. Nous avons procédé à une catégorisation des phénomènes d'oralisation chez les élèves à partir de ressemblances repérées. Nous avons ainsi relevé que les élèves s'expriment pour dire leur incompréhension, pour solliciter la parente et pour l'imiter. Certaines fois, ils verbalisent en français le mot qui correspond à ce qui leur est montré avant ou après que la parente l'oralise dans la langue étrangère. D'autres fois, ils répètent à voix haute ce qui a été produit en langue étrangère.

« L'identification de catégories repose sur la capacité à percevoir des ressemblances, ou comme l'écrit Kuhn (1974), sur une « perception acquise de similarité », qui selon moi, ne peut s'acquérir que par la fréquentation d'un grand nombre de problèmes particuliers et le recours à des outils théoriques qui permettent de découper le réel et d'en organiser la complexité. » (Gruson, 2019, p. 135)

### Épisode 1 : l'élève manifeste son incompréhension

Cet épisode survient dans la Classe 5, après que MèreA a procédé à la présentation des ustensiles nécessaires à la confection des cupcakes. Nous rappelons que dans cette classe, les élèves ont été invités en début de séance à nommer tous les ingrédients et ustensiles qui étaient déposés sur la table centrale.



65	MèreA 6'28	To make cupcakes, I need a bowl, I need a wooden spoon [montre la cuillère en bois] I need a weighing scale [montre la balance électronique] I need a whisk [montre le fouet]	
66	Jeanne	De quoi elle parle ? [en s'adressant à ses voisins]	

Tableau 56 : épisode de quoi elle parle - Classe 5

Alors que MèreA accompagne chacun de ces énoncés d'un geste qui désigne ce dont elle parle, Jeanne fait montre d'une certaine incompréhension, elle ne semble pas avoir établi de correspondance entre ce qui est dit et ce qui est fait. Elle l'exprime à la fois verbalement et par la gestuelle, bras écartés, paumes vers le haut. Nous pouvons émettre deux hypothèses pour tenter de comprendre la réaction de Jeanne i) son interrogation peut suggérer qu'elle ne porte attention qu'à ce qu'elle entend sans attacher d'importance à ce qu'elle voit, la langue lui étant inconnue, elle ne construit pas de compréhension de la situation ii) son interrogation porte sur le sens qu'elle accorde à la situation et sur ce qui est à apprendre, les ustensiles et les ingrédients ont déjà été longuement présentés, Jeanne n'identifie pas ce qui est nouveau. Ainsi, sa question « De quoi elle parle ? » est cruciale, c'est bien le problème qui est posé.

### Épisode 2 : l'élève demande à imiter le geste

Cet épisode prend place dans la Classe 1, au début de la présentation des ingrédients par MèreT, juste après le passage de la langue française à la langue arabe.

75	MèreT 2'06	[ <i>passé à la langue arabe</i> ] on prépare aujourd'hui la soupe des lentilles shurbat el addes [ <i>passé un doigt dans les lentilles</i> ]	
----	---------------	--	---


76	Rachel	Je peux y toucher ? [ <i>MamanT regarde l'enfant qui s'est adressé à elle, elle repose la boîte de lentilles sur la table</i> ]	
77	MèreT	Les ingrédients nécessaires pour la soupe de lentilles shurbat <i>el addes</i> premièrement les lentilles <i>El addes</i> [ <i>montre la boîte contenant les lentilles</i> ], cet ingrédient s'appelle les lentilles <i>El addes</i> [ <i>passé un doigt dans les lentilles</i> ] <i>El addes</i> [ <i>passé un doigt dans les lentilles, présente la boîte contenant les lentilles à l'ensemble des élèves</i> ] d'accord ? < dit en français >	
78	Rachel	Je peux y toucher s'il < > c'est ton enfant ? [ <i>PEI s'accroupit près de Rachel et lui chuchote d'écouter</i> ]	

Tableau 57 : épisode je peux y toucher - Classe 1

Cet extrait met en scène MèreT qui, pour présenter les lentilles, fait un geste particulier, soit un mouvement de va et vient avec le doigt parmi les graines. Les lentilles sont dans un contenant en plastique transparent et peuvent être vues comme une masse, un bloc. Le geste qu'elle effectue apporte des informations sur l'aspect de l'ingrédient. Elle permet ainsi aux élèves de se construire une meilleure représentation de ce que sont des lentilles. Observatrice attentive, Rachel sollicite MèreT afin de pouvoir faire comme elle. Nous ne pouvons pas connaître son intention, mais ce qu'elle exprime c'est le besoin d'être au contact de la matière, de la toucher. MèreT est sensible à cette demande puisqu'elle porte son regard vers la jeune élève.

Au tour de parole suivant (tdp 77), Mère T produit un énoncé qui comporte quatre occurrences du mot « *el addes* » (les lentilles). Ainsi, elle permet aux élèves d'être exposés à plusieurs reprises à la forme verbale accompagnée du même geste. En outre, le « d'accord ? » qu'elle leur lance peut traduire un besoin de maintenir leur attention et s'assurer qu'elle a été comprise. Cependant, cette réponse ne semble pas satisfaire les attentes de Rachel qui renouvelle sa demande (tdp 78) de pouvoir toucher les lentilles. Elle exprime sa volonté de découvrir l'ingrédient par le biais d'un autre sens que la vue. Ce besoin de toucher la matière, ressenti par de jeunes enfants, est selon Gentaz (2014) une manière pour eux d'explorer le monde. Voici ce qu'il nous livre, dans une vidéo, à propos de la découverte par de jeunes enfants de la galerie tactile du musée du Louvre.

« à cinq six ans on est très sensible au toucher, on aime effectuer des mouvements d'exploration pour découvrir le monde et on sait que ces mouvements d'exploration vont aider les enfants à bien percevoir, bien analyser la scène de façon beaucoup plus séquentielle et vont l'aider du coup à mieux la comprendre et à mieux l'identifier [...] on peut faire l'hypothèse que d'utiliser ce toucher dans la préhension d'une œuvre d'art chez des enfants voyants, ça facilite leur attention, leur façon de comprendre toutes les propriétés de la sculpture, de ce qui est creux, plein, courbe et du coup on peut imaginer que cette appréhension, du moment qu'elle est très développée, approfondie, ça va faciliter la mémorisation et la reconnaissance de cette œuvre d'art plus tard et parallèlement le toucher va générer tout un tas d'émotions artistiques qui vont être associées à cette phase d'apprentissage. » (Gentaz, 2014)

Confrontée à une non-réponse, Rachel engage alors la conversation sur un sujet personnel, à savoir le fils de MèreT, présent dans la classe. C'est sans doute pour elle un moyen d'attirer l'attention de la maman. À ce moment la professeure intervient pour lui rappeler qu'il faut écouter.

### **Épisode 3 : l'élève répète et produit un geste**

Cet épisode survient également dans la Classe 1 juste après celui qui vient d'être décrit. MèreT présente au groupe l'ingrédient carotte.



41	MèreT	On a besoin pour cette soupe de carottes [ <i>prend deux carottes, les montre aux élèves</i> ] جَزَّر el jazar جَزَّر	
42	Matthieu	<El...> des carottes [ <i>en chuchotant et en faisant le geste de râper</i> ] [PEI se tourne vers Matthieu, échange de regards]	

Tableau 58 : épisode râpage des carottes - Classe 1

Ce moment donne à voir comment Matthieu s'empare de ce que lui fait découvrir MèreT. En effet, il associe l'ingrédient carotte à une action qui n'est pas réalisée par la maman, mais qui lui est probablement familière, celle de peler ou râper les carottes. Il accompagne son mouvement d'une tentative de reproduction orale du mot (tdp 42) « el jazar جَزَّر » énoncé par la parente. Puis, face à la difficulté que représente la prononciation du mot en arabe, il revient à ce qu'il connaît et opère une traduction puisqu'il chuchote en français « carottes » (tdp 43).

En appui sur la définition de signifiant - signifié produite par Benveniste (1953), « le signifiant est la traduction phonique du concept ; le signifié est la contrepartie mentale du signifiant » (E. Benveniste dans Perrot, *Ling.*, 1953, p. 112), nous proposons de lire le geste de Matthieu comme une manière de signifier l'ingrédient carotte. En même temps, à travers ce qu'il dit, il révèle qu'il a identifié un autre signifiant du concept dans une autre langue. Ainsi, il indique qu'il est en mesure d'établir des connections entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il découvre. Cet épisode met à nouveau en évidence l'importance du rôle des sens dans la construction de la compréhension et, notamment ici, celui du mouvement décrit par Gentaz (2014).

« Il est d'usage d'étudier ou de parler d'un sens à la fois, les uns à côté des autres mais en réalité tous nos sens et ils ne sont pas seulement cinq mais six, on a aussi le sens du mouvement en plus, tous ces sens sont mobilisés à chaque instant au même moment, en fait nos perceptions sont toujours multisensorielles, il faut absolument qu'on réintègre les mouvements du corps dans les apprentissages fondamentaux donc, dans tout ce qui est fonction cognitive importante pour l'enfant. » (Gentaz, 2014)

Nous remarquons que la verbalisation de Matthieu entraîne une réaction de la part de PE1. Cette dernière perçoit ce qu'il fait et ce qu'il dit, puisqu'elle dirige son regard vers lui. Cependant, sa position, agenouillée derrière Rachel, nous empêche de voir si elle accompagne son regard d'un autre signe à destination Matthieu.

### Épisodes 4a et 4b : Les élèves oralisent en français ce qui est désigné

#### Épisode 4a

Cet épisode survient dans la Classe 4, MèreA a déjà montré quelques-uns des ingrédients nécessaires à la confection des roses des sables. Il correspond au moment de la présentation de l'ingrédient « chocolat ».

12	MèreA	So, to make my cornflake crispy cakes, I need [ en montrant la plaquette de beurre] some butter, some syrup [ en montrant le flacon de sirop] which is like sugar, some chocolate [ en montrant la tablette de chocolat] [ les élèves sont attentifs]
13	Juliette	Du <b>cho-co-lat</b>

Tableau 59 : présentation de l'ingrédient chocolat - Classe 4

Lorsque MèreA (tdp 12) présente la tablette de chocolat en disant le mot en anglais, Juliette réagit en produisant une réponse verbale. Elle formule le mot chocolat en français en accentuant chacune des syllabes du mot. Son intonation semble, par ailleurs, indiquer

l'étonnement, comme si une révélation venait de se produire, qui permet la mise en mot de ce qui est désigné à la fois matériellement et symboliquement.

Cette oralisation du mot cho-co-lat a fonctionné comme déclencheur auprès des autres élèves qui, en chœur, après chaque présentation d'un nouvel ingrédient, scandent le mot français qui correspond à ce qu'ils voient.

14	MèreA	Some cornflakes [en montrant le paquet de cornflakes]
15	Els	Céréales, céréales, céréales

Tableau 60 : les élèves répètent en français

### Épisode 4b

Si nous étudions maintenant les productions suivantes des élèves observées dans la Classe 5, elles ne correspondent pas toutes à ce que nous pourrions appeler une traduction de ce qui est entendu mais à plutôt à une verbalisation de ce qu'ils reconnaissent.



16	MèreA	Some cake cases [en montrant des moules en papier+++++ and I'm going to use a +++ [en montrant le saladier et le saisissant]	
17	Els	bol	
18	MèreA	A bowl [acquiesce d'un signe de tête puis montre une cuillère en bois]	

Tableau 61 : épisode des cake cases

Par exemple, nous pouvons noter (tdp 16) qu'ils ne disent rien, alors que MèreA marque un temps de pause, après la présentation des moules en papier. Les élèves peuvent ne pas identifier ce que contient le sachet - ce qui rappelle l'hypothèse formulée lors de la présentation de la coriandre - ou encore être dans l'impossibilité d'évoquer lexicalement ce qui est désigné parce qu'ils ne connaissent pas le mot. En revanche, lorsque MèreA fait le geste de se saisir du saladier, les élèves anticipent alors ce qu'elle va dire et profitent du temps de pause qui leur est laissé pour s'exclamer « bol ». Cette manière de procéder renvoie à une stratégie fréquemment utilisée à l'école maternelle pour travailler l'anticipation ou la



mémorisation dans le cadre de lecture d’histoires, par exemple. Cette stratégie consiste à commencer une phrase et laisser en suspens la fin pour que les élèves la produisent.

MèreA va, à partir de ce moment, modifier sa manière de présenter les ustensiles. Elle commence par les montrer, attendre que les élèves formulent le mot en français avant de le dire elle-même en anglais. C’est ce que nous décrivons dans le tableau ci-dessous lors de la présentation de la cuillère en bois.


20	Els	Une cuillère	
21	MèreA	A wooden spoon	
22	Els	Cuillère en bois !	
23	MèreA	A wooden spoon	
24	PE5	Chut ! est-ce que vous pouvez écouter ! on pourra dire tout ce qu’on veut après écoutez ! [MèreA montre une cuillère à soupe]	
25	Els	Une cuillère	
26	PE5	Chut !	
27	MèreA	A spoon	

Tableau 62 : présentation des cuillères

MèreA montre d’abord la cuillère en bois aux élèves et ces derniers (tdp 20) annoncent à haute voix ce qu’ils ont identifié, une cuillère. Alors, la parente (tdp 21) apporte le mot en anglais « wooden spoon » qui est plus précis que cuillère et qui correspond à l’objet montré. Les élèves, cette fois, ne formulent pas le mot « cuillère » mais « cuillère en bois » qui est l’équivalent du mot anglais utilisé par MèreA. Le fait d’avoir prêté attention à ce que disait et faisait la parente a peut-être permis aux élèves de préciser le mot désignant l’ustensile. MèreA formule une nouvelle fois « wooden spoon » (tdp 23) en désignant l’objet comme pour attirer l’attention des élèves à la fois vers ce qu’elle leur montre et ce qu’elle leur dit.

PE5 intervient alors (tdp 24) pour demander aux élèves d’écouter ce qui est dit et de garder le silence. MèreA présente ensuite une cuillère à soupe, les élèves ne tiennent pas compte de que vient de leur dire l’enseignante et procèdent toujours de la même façon. Nous présumons que le fait de dire à haute voix le nom des ustensiles et des ingrédients avant qu’ils ne soient formulés en anglais par MèreA peut constituer un obstacle à la perception de ce qui est dit dans la langue anglaise. Or, ici les similitudes et différences que l’on peut observer entre ces deux objets, on les retrouve dans leur signifiant en français et en anglais. Un travail d’écoute plus orienté pourrait faciliter la reconnaissance des similitudes et différences qui existent entre les formulations « wooden spoon » et « spoon » et ce qu’elles représentent.

### Episode 5 : les élèves reformulent les mots en langue cible

Cet épisode, qui se déroule dans la Classe 5, succède au temps de présentation des ustensiles, MèreA annonce aux élèves les ingrédients qu'elle va utiliser pour réaliser les « cupcakes ».

65	MèreA 7'25	And I'm going to use butter [montre le beurre, geste circulaire] sugar [montre le sucre, geste circulaire]
66	Els	<rires> Sugar, sugar [ en chuchotant
67	MèreA	Eggs [ouvre la boîte et montre son contenu]
68	Els	Eggs, eggs
69	Mila	Oh ! j'allais dire ça
70	MèreA	And flour
71	Els	And flour
72	MèreA 7'40	Ok ?
73	Els	Ok

Tableau 63 : les élèves répètent en anglais

L'extrait de transcription ci-dessus laisse apparaître un phénomène de répétition de la part des élèves de ce que dit MèreA. Alors qu'ils étaient restés silencieux lors de la présentation des ustensiles, ils entrent dans un jeu de répétition des énoncés produits par la parente. C'est-à-dire qu'ils imitent ce qu'elle dit et ce que nous en percevons est d'une qualité phonologique remarquable. Ce jeu auquel ils s'adonnent met en évidence leur reconnaissance d'une autre langue et leur aptitude à reproduire oralement certains de ces éléments d'après un modèle. Pour autant, il ne nous autorise pas à procéder à des conclusions hâtives relatives à la compréhension de ce qui est dit.

Dans cet épisode, une élève joue un rôle moteur, Mila, anglophone et fille de MèreA. Elle opine de la tête à chaque objet présenté en signe de compréhension et, au tour de parole 69, elle se pose explicitement en connaisseur de la langue « Oh ! j'allais dire ça ». Nous émettons également l'hypothèse que c'est elle qui lance la répétition, mais l'orientation de la caméra, placée sur les élèves et qui la présente de dos, ne nous permet pas de l'affirmer.

En plus de ce qui est dit, nous observons des élèves plus expressifs, plus mobiles que dans les autres classes. Ils rient et réagissent en réponse à ce qu'ils vivent. Le fait de connaître MèreA et d'être familier de la langue anglaise, langue qu'elle emploie toujours pour s'adresser à sa fille, peut expliquer en partie cette spontanéité et facilité à s'exprimer. Notre question est donc : peut-on en faire un levier pour faciliter l'accès au sens de ce qui est dit et fait dans d'autres langues ?

## f) Analyse des épisodes

### Sémioses et stratégies des élèves

Dans les épisodes précédemment décrits, c'est bien le processus de sémiotique qui est au cœur de l'action. La parente envoie des signes aux élèves qu'ils doivent lire et interpréter pour comprendre ce qu'elle dit et fait. Nous considérons que le discours des élèves peut être révélateur de leur manière de percevoir ce qui fait signe pour eux dans le milieu. Ainsi, l'analyse des énoncés verbaux qu'ils produisent sont susceptibles de nous aider à mieux comprendre dans quel travail ils s'engagent au regard de notre objet d'étude, la compréhension de l'oral.

Dans le milieu rendu complexe par la diversité des éléments qui le composent, le travail des élèves consiste à traiter les informations reçues pour les interpréter et construire du sens. Ce travail repose donc sur les capacités des élèves à s'orienter dans le milieu. C'est ce qu'exprime Cicurel (2002) citée par Gruson (2019) lorsqu'elle écrit :

« Il semble que la compétence à être un apprenant « performant » ne provienne pas seulement du développement d'une compétence linguistique mais aussi d'une compétence à s'orienter dans une hétérogénéité textuelle voire contextuelle assez complexe. Cela exige qu'un habitus culturel de type scolaire existe ou préexiste, permettant aux participants de suivre le fil du discours dans sa discontinuité. » (Cicurel, 2002, p. 190).

Les ressources langagières des élèves étant limitées ou inexistantes, ils auront vraisemblablement recours aux éléments paralinguistiques pour accéder au sens de ce qui est dit. Cette compréhension est donc dépendante de la manière dont les élèves vont lire et interpréter les signes. Les travaux menés par Gruson (2006, 2019) ont montré combien ce travail d'interprétation des signes est source d'ambiguïté et affecte la compréhension que chacun se fait d'une situation. En référence aux travaux de Wittgenstein cette auteure affirme « que la compréhension de la définition d'un mot dépend des circonstances et que c'est dans l'usage de ce mot que sa compréhension pourra être vérifiée » (Gruson, 2019, p. 150). Ainsi dans les situations que nous étudions, nous devons prendre en considération l'ambiguïté liée à l'interprétation des gestes produits et au sens que leur donnent les élèves.

« Une forme de compréhension est fournie par la raison. Une autre est fournie par les sensations et les affects. Comprendre quelque chose, c'est prendre connaissance d'une chose grâce à la raison. C'est aussi prendre connaissance d'une chose grâce aux sensations et aux affects. Le sensible est l'autre de la raison, il fournit une compréhension du monde spécifique. » (Collectif Didactique pour enseigner, 2019, p. 656)

Pour travailler le problème de manière adéquate, il paraît nécessaire de comprendre le geste et d'établir un rapport entre celui-ci et ce qui est dit. Nous mettons ici en lumière la fonction essentielle du geste comme moyen d'accès à la compréhension de la langue à condition que les élèves soient en capacité de l'interpréter

*La difficulté de s'orienter dans le milieu fait obstacle à la compréhension de la situation*

Dans l'épisode 1 (Tableau 56), Jeanne manifeste son incompréhension dans sa question « de quoi elle parle ? ». L'élève est confrontée à « un état du monde », l'énoncé de MèreA accompagné des gestes qu'elle produit et des objets qu'elle désigne. Celui-ci ne lui permet pas de mettre en œuvre un système stratégique pour résoudre le problème qu'elle a identifié et exprimé à deux reprises à la fois oralement et gestuellement : de quoi elle parle ?

Le milieu se présente à Jeanne comme un ensemble d'éléments épars, objets (ingrédients et ustensiles), gestes, mots, qu'elle ne semble pas parvenir à mettre en relation ; elle est ainsi incapable de percevoir leur inter-dépendance pour identifier le potentiel d'action dont elle dispose. Elle voit MèreA lui présenter un fouet, une balance, elle entend probablement les mots qui sont associés mais ne fait pas de lien entre eux. Nous proposons deux manières d'interpréter la réaction de Jeanne. D'abord, nous pouvons considérer que l'élève ne perçoit pas dans le milieu ce qui est nouveau, les indices sémiotiques qu'elle prélève sont en lien avec le contrat (ce qu'elle connaît déjà, les ingrédients nécessaires à la préparation). Elle ne voit pas ce qui est à apprendre parce que ce qui lui est présenté elle le connaît déjà. Elle délaisse les ressources du milieu et ne mobilise que le déjà-là du contrat. Or, dans cette situation ce qui est nouveau c'est la langue. Nous pouvons alors proposer une autre interprétation à la réaction de Jeanne. Elle a reconnu dans le milieu ce qui est nouveau, la langue. Alors, sa question peut être révélatrice de son incapacité stratégique à travailler dans le milieu sonore. La distance entre le connu et le à-connaître est trop grande. Son interrogation, dans tous les cas, peut être interprétée comme un signe qu'elle adresse à MèreA et à l'enseignante pour exprimer son incapacité ou inaptitude à travailler le problème. Or, ce signe est resté sans réponse et Jeanne est maintenue dans son ignorance alors que sa question met en évidence la nécessité d'une médiation. La responsabilité de l'enseignante pourrait être de faire évoluer l'élève dans son rapport au savoir en lui facilitant l'appréhension du milieu à partir de son déjà-là en référence à des expériences proches. C'est-à-dire lui permettre d'enquêter sur comment accéder au sens d'un discours dont il ne connaît pas la langue ? Nous faisons plus

loin dans cette partie une proposition de contrefactuel dans lequel nous envisageons une médiation de l'enseignante.

Dans l'épisode 2 (Tableau 57) alors que Rachel sollicite de MèreT l'autorisation de toucher les lentilles, cette dernière produit un certain geste à deux reprises. Elle passe les doigts entre les lentilles comme pour les caresser en même temps qu'elle énonce le mot associé en arabe. Ce geste peut aider les élèves à s'orienter dans le milieu, à prêter attention à la fois à ce qui est dit et ce qui est fait. Cependant nous n'avons aucune certitude sur la compréhension que se construisent les élèves de ce qui est dit au regard du geste produit. En effet, certains peuvent l'interpréter comme signifiant le mouvement de va et vient réalisé, l'action de toucher d'une certaine façon les lentilles. D'autres peuvent le voir comme la description de la texture de l'ingrédient ou encore comme la désignation du référent, les lentilles « el addes ».

Nous allons maintenant nous focaliser sur les signes produits par Rachel et ce qu'ils peuvent nous dire sur la façon dont elle appréhende cet état du monde dans lequel elle est plongée. Selon notre première interprétation, elle peut ne pas avoir identifié le problème, parce que son déjà-là ne le lui permet pas. Rappelons que ce dispositif didactique est mis en place pour la première fois dans cette classe, et que les élèves ne disposent pas de références en rapport avec des situations analogues où l'intervenant est une parente, locutrice native. Nous devons aussi considérer le fait que le parent, contrairement à l'enseignante, ne sait pas ce que les élèves savent déjà. Le contrat didactique n'existe pas dans la relation parente-élèves. Même si nous assumons que le parent sait que les élèves disposent de connaissances antérieures relatives à l'identification de certains ingrédients et ustensiles, ce qui lui est inconnu, c'est au sein de quelles transactions ces connaissances se sont construites. Faute d'habitudes d'action communes, Rachel n'est pas en capacité de lire les attentes de MèreT. Cette absence d'arrière-plan commun empêche le déchiffrement adéquat du milieu par l'élève et donc l'identification de ce qui est à apprendre. Toutefois, Rachel sait qu'elle est à l'école et, que dans l'institution scolaire, on doit produire une réponse. Elle s'appuie sur le contrat didactique né des habitudes créées dans l'expérience scolaire. Elle cherche alors à identifier dans le milieu ce qui fait signe. La question qu'elle adresse à MèreT « est-ce que je peux toucher ? » suggère sa manière d'appréhender le problème au travers de la production d'une imitation du geste. Ce que nous ne connaissons pas, c'est ce que signifie ce geste pour Rachel. L'imitation a-t-elle pour finalité la simple reproduction du geste ou la compréhension de ce qui est montré. L'imitation sans la compréhension d'un arrière-plan, d'un voir-comme commun à celui de la parente, peut rester celle de la forme et ne serait pas opérant pour travailler le problème, puisqu'il renvoie à un

processus d'apprentissage superficiel, inapte selon les auteurs de DpE « à développer la création des élèves » (CDpE, 2019, p. 465).

Nous pouvons proposer une autre analyse de la situation au regard de la question posée par Rachel. En effet, nous pouvons considérer que sa lecture des signes du milieu lui permet de reconnaître l'arrière-plan de la pratique, la présentation d'un ingrédient. Ce qui lui apparaît nouveau dans la situation c'est l'ingrédient et pour accéder à la compréhension du concept, le système stratégique dont elle dispose repose sur le contrat d'imitation. Une imitation qui ne serait plus seulement duplicative mais deviendrait créatrice dans la mesure où Rachel sait qu'utiliser la préhension lui procurera des sensations qui lui permettront d'acquérir ou d'augmenter ses connaissances de l'ingrédient « lentilles ».

Quoi qu'il en soit, les données empiriques dont nous disposons pour réaliser l'étude de cet épisode ne nous permettent pas de faire prévaloir une de ces hypothèses sur l'autre.

Nos analyses interrogent le travail effectif du problème par les élèves, peuvent-ils *proprio motu* faire usage des signes renvoyés dans le milieu pour jouer ?

#### Les effets de la lecture du milieu sur l'activation du contrat de répétition

Les épisodes dans lesquels les élèves imitent ce qui est leur est montré nous apportent de nouveaux éléments dont nous pouvons nous saisir pour mieux comprendre la manière dont ils travaillent dans le milieu. Ces actions peuvent constituer des signes qui nous indiquent vers quoi ils dirigent leur attention et dans quel travail ils s'engagent.

Nous rappelons que nous avons défini ainsi le problème posé, il s'agit d'interpréter en se confrontant au milieu ce qui est fait et ce qui est dit. Les élèves vont s'orienter dans le milieu en fonction de ce qu'ils y voient, ce qui fait signe pour eux.

Si maintenant nous considérons ce qui se joue dans l'épisode 3, « l'élève répète et imite le geste » (Tableau 58), qui se déroule aussi dans la Classe 1, nous observons un autre type de réponse de la part de Matthieu. L'élève produit un geste, celui du râpage des carottes et tente de reproduire la forme sonore entendue « el jazar ». Nous pouvons considérer que les gestes et les paroles produits par MèreT alors qu'elle présente l'ingrédient « carotte » font signe pour l'élève puisqu'ils lui permettent de produire une réponse. Même si nous devons rester prudents sur l'interprétation à donner au geste qu'il réalise. Matthieu a probablement perçu des éléments de ce milieu (gestes, carottes, énoncé verbal) qui lui permettent de voir et de lire la

situation<sup>52</sup>, au sens de Dewey (1993). Il semble donc que l'élève ait été en capacité de relier ces éléments et de lire le problème. Il a pu le faire à partir de connaissances acquises dans des situations qui présentent une forte similitude avec celle vécue. Par exemple, en classe lors de l'acquisition de nouveaux mots, l'enseignante effectue des actions (montrer et verbaliser) très proches de celles produites par MèreT, Matthieu peut alors associer cette nouvelle situation à d'autres pour lesquelles il possède des clés de lecture et des habitudes d'action.

« Si une situation d'apprentissage présente de nombreuses similitudes avec les situations ayant permis la construction et l'intégration d'une certaine habitude, il se peut fort que l'élève la réactive et agisse selon cette habitude." (CDpE, 2019, p. 175)

La compréhension de la situation lui donne accès, que ce soit consciemment ou inconsciemment, à d'autres signes que lui renvoie le milieu : les mots prononcés. Cette lecture lui permet d'activer un système stratégique de résolution de problème. Nous pouvons admettre que ce système est opérant et nous donne à voir ce que Matthieu a compris ; il produit une réponse qui atteste de sa compréhension de la situation. Par ailleurs, il se fonde sur la production par répétition de la forme verbale entendue qui correspond au contrat de répétition caractérisé par Gruson (2006). « *Le contrat de répétition* constitue sans conteste un élément définitoire de la classe de langue, notamment au début de l'apprentissage » (Gruson, 2019). Matthieu, en tentant de répéter « el jazar » cherche, en fait, à imiter le mot prononcé par MèreT en y associant le geste qui lui est associé. Ainsi, il n'est pas dans une répétition-imitation passive mais plutôt dans ce que nous pouvons interpréter comme un processus de construction de sens à travers la création d'une représentation du mot en référence à son déjà-là. Toutefois, le temps d'exposition à la langue en dépit des répétitions du mot, est sans doute trop bref pour qu'il puisse mémoriser toutes les composantes de la forme sonore. Le contrat de répétition-imitation s'avère alors inopérant pour permettre la production simultanée geste/mot. Aussi, il opère un changement de jeu en activant un autre système stratégique à sa disposition, la traduction. Les signes envoyés par l'élève semblent avoir été lus par l'enseignante puisqu'elle a dirigé son regard vers lui. Cependant, elle ne lui a manifesté aucun signe ostensible de reconnaissance de son action. Ce faisant, elle l'a laissé dans l'incertitude concernant sa lecture du milieu. Nous considérons que ce que Matthieu a montré peut constituer un levier dont dispose PE1 pour, dans l'action conjointe, re-définir le contrat didactique. « Nous avançons

---

<sup>52</sup> Ce qui est compris dans l'expérience de l'élève comme relevant du problème auquel il fait face (Dewey, 1993)

que les élèves peuvent également fournir des modèles et être une source d'inspiration pour l'action du professeur » (CDpE, 2019).

L'épisode 4a (Tableau 59) comporte des similitudes avec celui qui vient d'être étudié dans la mesure où les élèves produisent en français le mot qui correspond à ce qui leur est présenté. Toutefois, nous envisageons la réalisation de ces productions verbales comme le signe d'un travail différent dans le milieu. En effet, ici, les élèves à partir de leur déjà-là ont pu reconnaître dans le milieu, un élément matériel l'ingrédient chocolat, et l'associer à un autre élément symbolique, sa forme sonore *chocolate*, généralement considérée comme transparente parce que proche de la prononciation du mot chocolat en français. Nous devons, cependant, envisager un autre facteur déclenchant. Celui-ci peut, en effet, se situer au niveau de l'affect, de l'évocation du plaisir ressenti à manger du chocolat. Le Collectif Didactique pour Enseigner (2019), en référence à Baumgarten, précise l'importance de l'enquête sensible pour produire de la connaissance.

« Une forme de compréhension est fournie par la raison. Une autre est fournie par les sensations et les affects. Comprendre quelque chose, c'est prendre connaissance d'une chose grâce à la raison. C'est aussi prendre connaissance d'une chose grâce aux sensations et aux affects. Le sensible est l'autre de la raison, il fournit une compréhension du monde spécifique. » (CDpE, 2019, p. 556)

En énonçant « du cho-co-lat », Juliette active son déjà-là, elle s'appuie sur ce qu'elle sait, voire sur les sensations évoquées. Elle voit du chocolat et nomme ce qu'elle voit dans la langue qu'elle connaît. Les élèves, dès lors, entrent dans le jeu de formuler, en français, le nom des ingrédients et ustensiles qu'ils leur sont présentés. Les élèves portent leur attention sur ce qui leur est montré, ils s'appuient sur des capacités antérieurement acquises qui relèvent de l'acquisition lexicale du nom des ingrédients et ustensiles en français pour produire une réponse au problème. « La manière dont se constitue un milieu peut en effet dépendre de capacités antérieurement acquises et en renforcer d'autres. D'abord, nous n'abordons pas un milieu avec un regard vierge mais avec certaines habitudes, certaines attentes » (CDpE, 2019). Ces attentes peuvent être renforcées par la manière avec laquelle MèreA procède lors de la présentation, notamment le fait de ne pas produire le mot en même temps qu'elle montre l'objet. Signe que les élèves peuvent lire, en se référant aux habitudes institutionnelles, comme une invitation à produire par eux-mêmes ce qui est désigné. « Ces attentes, ces habitudes peuvent être activées ou renforcées par la présence effective, dans le milieu, d'éléments fonctionnant comme autant d'incitation à agir d'une manière ou d'une autre » (CDpE, 2019).



Lors de la présentation des « cornflakes » (Tableau 60), MèreA procède différemment ; elle montre le paquet en même temps qu'elle prononce en anglais « cornflakes ». La réponse des élèves est toujours de produire le mot français « céréales » associé à ce qu'ils voient. Elle nous apparaît significative d'un travail dans le milieu qui ne repose que sur l'identification de ce qu'ils connaissent. Nous y lisons des effets d'un contrat proche de celui de répétition. Toutefois, dans ce cas il renvoie plutôt à des habitudes liées à l'oralisation de ce qui est montré. Et quand leur système stratégique est inopérant, soit parce qu'ils ne reconnaissent pas ce qui leur est présenté ou parce qu'ils n'en connaissent pas le nom – c'est le cas pour les moules en papier (Tableau 61) –, ils restent muets, leur réponse est une absence de réponse. La responsabilité topogénétique est largement placée du côté des élèves, ils mobilisent pour jouer au jeu leur déjà-là, à la fois des connaissances du monde sur les ingrédients et ustensiles et des connaissances lexicales sur la façon de les dénommer en français. Les seuls signes que leur envoi PE4 sont des rappels à faire silence et écouter qui ne traduisent aucune action de modification du milieu (Tableau 61, tdp 24).

L'épisode 5, (Tableau 62) au cours duquel les élèves oralisent en anglais les mots qu'ils entendent, montre une autre forme d'activation du contrat de répétition. Nous observons que les élèves entrent dans le jeu de la répétition lorsque MèreA réduit son message à la production d'un mot isolé « *sugar* » (Tableau 62, tdp 66) qu'ils ont pu décrypter. Les élèves montrent ainsi qu'ils sont en capacité d'effectuer un certain traitement du signal sonore quand MèreA fait le choix de n'énoncer que le mot correspondant à l'ingrédient désigné et non de l'insérer dans une phrase plus complexe comme elle l'a fait pour la présentation du beurre « *I'm going to use butter* ». Ainsi, elle allège la charge cognitive extrinsèque (Roussel, 2021). En effet, en simplifiant son procédé de présentation par la réduction du nombre de mots émis, elle facilite le traitement de l'information. De plus, les noms des ingrédients sont des mots courts constitués d'une syllabe « *eggs* » ou de deux « *sugar* » « *flour* ». Ils contiennent donc un nombre restreint d'éléments sonores, ce qui peut faciliter leur stockage dans la boucle phonologique (Baddeley, 1986) et leur traitement dans la boucle articulatoire. Ce procédé correspond à une stratégie de répétition mentale ou autorépétition (Gaonac'h, 2019). À la lumière de ces éléments, et à la suite de Gaonac'h (2019), nous émettons l'hypothèse que ce procédé de répétition utilisé par les élèves peut favoriser la mémorisation des formes entendues. Cependant, il ne peut être suffisant à isoler le mot qui correspond à ce qui est désigné comme nous le constatons (Tableau 63, tdp 24) lorsque les élèves répètent l'intégralité de la forme entendue « *and flour* ». Ils risquent alors de mémoriser une forme erronée du signifiant qui peut constituer un obstacle lors de l'apprentissage.

À l'aune de nos analyses, il convient d'interroger la pratique de la répétition chez les élèves. Dans quelle mesure peut-elle être lue comme un signe de lecture adéquate du milieu par ces derniers ? L'action de dire le mot en anglais suffit-elle à identifier chez eux un début de processus de reconnaissance d'un autre signifiant pour un signifié ? Ou bien n'est-ce que le produit d'habitudes sans établissement de relation entre le mot et la chose montrée ?

Nos observations nous permettent de poser deux hypothèses : les élèves mettent en place ce jeu de « perroquet » ou psittacisme i) par plaisir de produire de nouvelles sonorités ii) pour apporter une réponse à un jeu proposé par MèreA, jeu dont ils ignorent les règles et la finalité. Dans les deux cas, ils mettent en œuvre le système stratégique dont ils disposent, soient des techniques déjà-là, comme la reproduction des énoncés.

Aussi, nous allons proposer dans la section suivante un contrefactuel dans lequel nous envisageons en prenant appui sur le contrat de répétition un autre travail dans le milieu.

#### g) Contrefactuels – les possibilités d'action des professeures pour favoriser le travail du problème

Nous produisons dans cette partie deux contrefactuels, un premier pour l'épisode 1 (Tableau 56) qui montre Jeanne manifester son incompréhension de la situation au travers de sa question « De quoi elle parle ? ». Nous allons aussi repenser l'épisode 5 dans lequel les élèves activent le contrat de répétition pour envisager un autre travail dans le milieu.

#### **Contrefactuel 1 - Épisode 1 : l'élève manifeste son incompréhension**

Nous allons imaginer comment le professeur peut aider, par son action, Jeanne mais aussi tous les autres élèves à identifier petit à petit les éléments du milieu responsables de la difficulté à comprendre et des moyens de la dépasser.

Le professeur se saisit de l'interrogation de Jeanne comme élément déclencheur pour faciliter l'identification du problème par les élèves. « L'éducation, c'est tirer du présent tout ce qui sert à la croissance » (Dewey, 2003, p. 154). Elle peut lui demander de reformuler sa question et la soumettre au groupe classe pour qu'il en propose une interprétation. Plus directement, elle peut interroger les élèves sur le problème soulevé par Jeanne qui porte sur la compréhension de l'énoncé produit par MèreA. Ainsi, elle ne répond pas directement à Jeanne. Cependant elle lui montre que non seulement elle l'a entendue mais qu'elle est attentive à ce qu'elle dit, qu'elle y accorde de l'importance. En agissant de cette manière, elle participe à orienter le travail des élèves dans le milieu à la recherche de ce qui fait problème

mais aussi des signes qu'ils peuvent y lire pour entrer dans le travail du problème. À ces fins, l'enseignante dispose de plusieurs leviers. L'un d'entre eux consiste à faire appel à ce que les élèves savent déjà, notamment en construisant l'analogie entre cette expérience et des expériences antérieures relatives au travail sur les recettes. Le problème serait la reconnaissance de la forme de vie (la présentation des ingrédients). Le recours à l'analogie en début d'apprentissage d'une langue vivante étrangère comme moyen d'accès au sens a été mis en exergue par Gruson (2019). Nous envisageons ainsi que l'enseignante demande au parent de présenter l'ustensile de son choix puis qu'elle interroge les élèves sur la fonction et le sens de l'énoncé produit. Elle se montre alors expressive vis-à-vis du contrat en choisissant de faire appel à la mémoire didactique (Kervran, 2011) en rappelant certaines connaissances que les élèves ont construites sur la fonction du geste produit par MèreA quand elle désigne un objet. Elle favorise ainsi leur mobilisation dans une situation proche de celles précédemment rencontrées pour favoriser le développement de stratégies de compréhension de l'oral basées sur l'attention aux éléments paralinguistiques. Faisant écho au travail de Gruson (2019), nous pouvons affirmer qu'en agissant ainsi « le professeur donnerait la priorité à l'acquisition de nouvelles connaissances tout en estimant qu'il est important que les élèves identifient les connaissances antérieures qu'ils doivent activer pour évoluer adéquatement dans le milieu » (Gruson, 2019, p. 163)

Un second levier consiste à engager élèves dans un travail réflexif qui leur permette d'opérer le passage du connu vers l'inconnu. Ce qui est inconnu est la langue, un des enjeux est donc de prendre conscience qu'il existe d'autres façons de nommer les choses. Un autre enjeu est la mise en œuvre de stratégies spécifiques pour identifier puis s'approprier ces formes nouvelles. Le problème consisterait alors à mettre au jour des stratégies qui facilitent l'élaboration du sens des mots produits par MèreA. Ce qui est connu c'est la manière de présenter des ingrédients ou des ustensiles en les montrant et les nommant. L'enseignante peut alors s'appuyer sur ce déjà-là pour orienter le travail des élèves dans le milieu vers le repérage du mot associé à l'objet désigné. Elle peut solliciter à nouveau MèreA pour qu'elle désigne un ustensile et le nomme puis elle demande aux élèves d'émettre des hypothèses sur le sens du mot prononcé. En agissant ainsi, elle peut contribuer à réduire la distance contrat milieu et favoriser la lecture du problème ou l'élaboration du sens des mots. Dans ce cas, l'enjeu serait d'identifier une forme orale inconnue et émettre des hypothèses sur sa signification en s'appuyant sur des connaissances déjà-là. Ce contrefactuel illustre, selon nous, l'impact de la dialectique contrat-milieu sur les apprentissages.

## **Contrefactuel 2 - Épisode 5 : les élèves reformulent les mots en langue cible**

Nous proposons pour cet épisode, qui décrit les élèves en train de répéter chaque forme orale produite par MèreA, un contrefactuel qui fait entrer la professeure dans le jeu des élèves. Il repose sur l'instauration d'un dialogue entre les deux instances. Ce dialogue vise à transformer les productions orales des élèves en évidence de leur compréhension d'un état du monde. Dans cet état du monde on nomme autrement les ingrédients nécessaires à la confection des cupcakes. Ces productions orales ne sont pas vues comme de simples imitations duplicatives des énoncés de MèreA, mais elles sont reconnues par l'enseignante comme des formes-représentations produites par les élèves. Afin d'éclairer ces propos, décrivons plus précisément l'action de PE5. Après la présentation des quatre ingrédients qui a donné lieu à la répétition systématique par les élèves des énoncés produits par MèreA, elle demande aux élèves de rappeler le nom des ingrédients dans la langue cible. Pour ce faire, elle co-agit avec MèreA et lui demande de désigner l'ingrédient dont les élèves doivent produire le nom. Nous pouvons envisager plusieurs types de situations en fonction des réponses des élèves : i) le mot correct est formulé et MèreA le valide, elle l'énonce à nouveau et invite à la répétition générale ii) une forme erronée du mot est formulée, MèreA invalide la production des élèves et leur fait écouter le nom de l'ingrédient puis ils le répètent iii) les élèves n'ont pas mémorisé le mot, alors MèreA le leur fait entendre à nouveau et les fait répéter. PE5, en initiant ce jeu d'apprentissage s'appuie sur ce qu'elle-même a reconnu dans l'activité de répétition spontanée des élèves comme signe d'une capacité à formuler les mots énoncés de MèreA. Toutefois, la répétition peut ne pas être le signe de la compréhension, à savoir que ce qui est dit correspond à ce qui est montré. Cette compréhension nécessite de la part des élèves un travail dans le milieu qui les confronte au problème de produire en langue anglaise le nom de l'ingrédient. Ce qui est important ici, c'est qu'ils identifient le problème à travailler, c'est-à-dire l'association signifiant /signifié. PE5 et MèreA les accompagnent dans ce travail. Les actions coordonnées de PE5 et MèreA transforment l'activité de répétition systématique en une activité plus réfléchie ou plus explicite en direction des élèves. Le problème est de produire la forme orale en langue anglaise de ce qui est désigné. L'enseignante oriente le travail dans le milieu vers les formes sonores qu'il contient. En demandant à la parente de désigner l'ingrédient elle mobilise aussi des éléments du contrat. En ce sens, ces actions vont

en faveur d'une équilibration didactique. Ainsi, toutes deux les guident sur le chemin de ce qui est à apprendre et aussi comment l'apprendre.

#### h) Synthèse

Les différents épisodes étudiés lors de cette étape sont représentatifs de ce qui s'y est joué. D'une part, au regard des rôles tenus par chacun des protagonistes. La parente et la professeure jouant chacune leur partition, sans interagir l'une avec l'autre, comme s'il existait une forme de contrat de non-intervention entre les deux parties. Nous pouvons expliquer ce phénomène par la dissymétrie des statuts entre parent et enseignante. Puisqu'il s'agit d'une première collaboration, elles n'ont pas eu le temps de construire la confiance nécessaire à une compréhension mutuelle pour co-agir. Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que l'une peut ne pas se sentir légitime pour initier des interactions et être force de propositions auprès de l'enseignante ; l'autre peut souhaiter s'effacer pour ne pas risquer de mettre mal à l'aise le parent en interrompant son discours. L'enseignante, en quelque sorte, s'empêche d'enseigner et par là-même, peut-être, prive-t-elle les élèves d'apprentissage.

L'absence d'arrière-plan commun au regard de la situation didactique peut, elle aussi, constituer un obstacle aux interactions. La professeure laisse donc au connaisseur pratique de la recette le soin de la transmettre aux élèves au risque qu'ils n'en fassent qu'une lecture de surface, lecture qui se réduirait à porter attention à ce qu'ils connaissent déjà, en prenant essentiellement appui sur ce qu'ils voient. Rappelons que la situation est nouvelle pour les élèves, ce qui peut les conduire à ne pas saisir ce qui s'y joue. Or l'enjeu est d'aller à la rencontre de ce qui est inconnu, la langue ainsi que de quelques éléments culturels, de les identifier en tant que tels et de façonner quelques clés pouvant y donner accès. La compréhension de cet enjeu par les élèves ne peut se faire sans médiation, c'est-à-dire sans intervention de l'enseignante ou de co-intervention sous forme de co-opération avec le parent pour produire un voir-comme commun. C'est un voir-comme de déchiffrement des codes d'accès à une langue et culture et des stratégies qui y sont liées qu'il s'agit de co-construire. La question majeure est alors celle du dispositif à mettre en place, un dispositif qui va pouvoir concrétiser le problème que l'élève va travailler pour apprendre et permettre peu à peu ce changement à la fois perceptif et cognitif.

D'autre part, l'étude de ces épisodes nous révèle un ensemble de signes produits par les élèves qui témoignent de leur manière d'appréhender le travail dans le milieu. Pour autant, ces signes semblent ignorés des enseignantes puisqu'elles restent en position d'observatrices de la

présentation de la recette. Cette absence de sémiose prive les élèves d'indices qui guideraient leur enquête. Pourtant, nombre de ces signes sont révélateurs de stratégies adéquates de construction du sens : la production de gestes, la répétition, la traduction ainsi que l'expression de son incapacité à comprendre. Sans intervention de l'enseignante, cette activité d'interprétation peut rester ignorée des élèves et/ou ne pas être comprise.

Les contrefactuels produits ont en partie pour finalité de proposer des exemples de dispositifs au sein desquels parent et enseignant coopèrent pour favoriser l'avancée du savoir et de préparer une autre mise en œuvre. À ces fins, nous envisageons d'autres manières de faire dans lesquelles les enseignantes interprètent les signes produits par les élèves pour régler leur action en incitant les élèves à prendre appui sur ce qu'ils savent ou montrent qu'ils savent pour se confronter à des savoirs nouveaux. Ainsi ils peuvent aider à la conception de nouvelles mises en œuvre.

#### 4) Étape de présentation de la confection de la recette

Cette phase de la séance consiste pour la parente à présenter les différentes étapes de la confection de la soupe ou du gâteau. Pour se faire, elle doit tout en réalisant certaines actions, les commenter. Il s'agit donc de la phase la plus longue de S1. L'activité de compréhension à laquelle sont soumis les élèves est par conséquent très exigeante au niveau cognitif puisqu'elle est à la fois multitâche (Gaonac'h, 2019) et très chargée au niveau informationnel. Les élèves doivent identifier les actions à réaliser, mémoriser dans quel ordre elles sont effectuées et être attentifs aux paroles prononcées. Certaines de ces actions peuvent être familières comme celles de peler les légumes ou mélanger les ingrédients pour obtenir une pâte, mais d'autres plus ancrées dans des pratiques culturelles sont à découvrir et comprendre. Sur le plan linguistique, les élèves sont amenés à entendre à nouveau les mots désignant les ingrédients et les ustensiles qui leur ont été préalablement présentés mais au sein d'énoncés complexes. Par ailleurs, alors que la séance entre dans cette nouvelle étape, nous présumons que les élèves se sont accoutumés à entendre une autre langue qui, peut-être, s'est débarrassée de son étrangeté. Nous faisons également l'hypothèse que sur le plan relationnel, une connaissance mutuelle de la parente et des élèves a pu se construire et qu'une forme de contrat a pu s'installer relatif aux habitudes et aux attentes.

L'étude de cette étape vise, dans un premier temps, à présenter son organisation au sein de chacune des classes pour en dégager des moments qui peuvent être identifiés comme

pertinents en ce qu'ils rencontrent notre objet de travail, au travers des activités qui s'y déroulent. Moments, que nous voyons donc, comme des manifestations d'activité de compréhension orale, qui font l'objet, ci-après, d'une description plus dense (Ryle, 1968) pour en permettre l'intelligibilité Sensevy (2012, b).

Le tableau ci-dessous donne à voir l'organisation de cette étape dans chacune des cinq classes.

Sous-étapes	Classe 1 Langue arabe 11min 57 sec	Classe 2 Langue italienne 13min 39 sec	Classe 3 Langue russe 7 min 30 sec	Classe 4 Langue anglaise 12 min 34 sec	Classe 5 Langue anglaise 14 min 19 sec
1	<b>Temps : 24 sec</b> MamanT indique le passage à une nouvelle étape (préparation) en français. Propose, et interroge PE1 sur la mise en œuvre Nombre de tours de paroles : 2 1 : maman 1 : PE1	<b>Temps : 3 min 02 sec</b> Présentation des étapes Nombre de tours de paroles : 5 3 : maman 2 : élèves	<b>Temps : 7min 30 sec</b> Présentation des étapes Nombre de tours de paroles : 20 7 : maman 12 : élèves 1 : PE3	<b>Temps : 4 min 30 sec</b> Présentation des étapes Nombre de tours de paroles :4 2 : maman 2 : élèves	<b>Temps : 10min</b> Présentation des étapes Nombre de tours de paroles : 37 16 : maman 11 : élèves 10 : PE5
2	<b>Temps : 6 min 30 sec</b> Présentation des premières étapes Moins d'interactions maman -élèves Chaque étape nécessite du temps Nombre de tours de paroles : 7 3 : maman 3 : élèves 1 : PE1	<b>Temps : 1 min 07 sec</b> Temps d'échange PE/ maman portant sur le déplacement des élèves et le fonctionnement de la cuisinière. Nombre de tours de paroles : 11 4 : maman 2 : élèves 5 : PE2		<b>Temps : 2 min 04 sec</b> Comptage du nombre d'élèves et du nombre de moules en papier nécessaire Nombre de tours de paroles :8 4 : maman 3 : élèves 1 :PE4	<b>Temps : 2 min 10 sec</b> Comptage des élèves et des moules en papier Nombre de tours de paroles : 12 5 : maman 4 : élèves 3 : PE5
3	<b>Temps : 5 min 03 sec</b> En groupe classe : dernière étape de	<b>Temps : 9min 30 sec</b> Poursuite de la préparation Cuisson des ingrédients		<b>Temps : 6 min</b> Reprise de la présentation des étapes de la recette	<b>Temps : 39 sec</b> Description des moules Nombre de tours de paroles : 8 3 : maman

	confection de la soupe Nombre de tours de paroles : 9 4 : maman 4 : élèves 1 : PE1	Nombre de tours de paroles : 11 5 : maman 4 : élèves 2 : PE2		Nombre de tours de paroles : 7 4 : maman 2 : élèves 1 : PE4	4 : élèves 1 : PE5
4					<b>Temps : 1 min 20 sec</b> Découverte du mot « spoon » Remplissage des moules Nombre de tours de paroles : 11 5 : maman 3 : élèves 3 : PE5

Tableau 64 : étapes de la confection des recettes

Le séquençage auquel nous avons procédé correspond au repérage des temps qui ont donné lieu à des interactions entre les différents participants. Ces interactions ont rompu le déroulement très linéaire de la présentation de la préparation par la parente. Elles ont été provoquées par des nécessités de divers ordres, relatives au dispositif (classe 1, sous-étape 1), à l'organisation matérielle (classe 4, sous-étape 4), spatiale (classe 2, sous-étape 2) ou temporelle (classe 4, sous-étape 2).

Nous précisons, à des fins d'éclairer la lecture des analyses produites ci-dessous, que comme lors des étapes précédentes, les élèves ne disposent d'aucune consigne pouvant guider leur exploration du milieu. Toutefois, l'analyse des transcriptions a permis de mettre en exergue plusieurs moments-clés qui donnent à voir un nouveau positionnement soit de la parente, soit des élèves, à prendre en considération au regard de l'activité de compréhension orale des élèves.

Nous avons choisi de décrire deux épisodes survenus au cours de la confection de la recette par la parente, l'un a lieu dans la Classe 3 pendant la réalisation de la soupe russe. Le second se déroule dans la Classe 4 pendant la confection des roses des sables.

a) Alissa produit l'énoncé « 50 grammes de beurre »

Cet épisode intervient alors que MèreR ajoute le beurre lors de la confection de la soupe russe. Elle va chercher le beurre qui se trouve sur la table réservée aux ingrédients, ouvre la



plaquette, la dépose sur la table puis, saisissant le couteau et tranchant le beurre, elle précise que cette préparation nécessite 50 grammes de cet ingrédient.


20	MèreR 7'38	après on rajoute du beurre, on + environ 50 grammes. [50 грамм, порежем]	
21	Alissa 7min40	[ se retourne vers E1 et E2 et chuchote] dix-sept grammes	

Tableau 65 : MèreR coupe le beurre

Très vite après que MèreR a apporté ces précisions, Alissa se retourne vers ses camarades et leur chuchote « 17 grammes » (tdp 21, Tableau 65). Nous pouvons proposer deux descriptions de cette action.

L'une d'elle consiste à voir cet énoncé comme la répétition d'une forme orale perçue [p'ɪdʲ:ɪsɪ'æt gr'am]. Ce travail met alors en évidence un traitement suffisant du matériau sonore par cette élève pour repérer puis reproduire cette forme orale.

Une autre description voit l'énoncé produit par Alissa comme l'expression en langue française de ce qu'elle a compris. Il résulte alors d'un traitement plus fin du matériau sonore. Nous envisageons d'une part, que l'élève a été en capacité d'identifier les formes orales comme étant des mots en s'appuyant sur ses connaissances lexicales de la langue française. La prononciation du mot russe **грамм** [gr'am] est très proche de celle du mot français **gramme**. Le second élément identifié est la quantité, l'équivalent russe de cinquante est le mot « **Пятьдесят** » qui se prononce [p'ɪdʲ:ɪsɪ'æt], dans lequel on reconnaît lorsqu'il est oralisé, une forme proche de dix-sept. Nous présumons, alors, que ces connaissances ont été suffisantes pour fabriquer le sens des mots. D'autre part, nous supposons que des connaissances d'ordre général, liées au travail réalisé sur les recettes, lui ont permis de mettre en relation les deux éléments lexicaux, l'unité et la quantité, pour donner une signification au discours de MèreR. Pour autant, a-t-elle établi des relations suffisamment fortes entre l'énoncé qu'elle a reconnu et la situation pour le voir comme une information révélée sur la quantité de beurre nécessaire à la confection de la recette? Nous observons donc, une situation qui peut être décrite comme emblématique, dans la mesure où ce que dit tout élève est potentiellement révélateur de l'activité qu'elle/il produit et de sa façon de s'y engager. Nous proposons ci-après une analyse de cette situation éclairée par le concept de jeu d'imitation.

### *Analyse : le jeu d'imitation de l'élève*

La formulation « 17 grammes » produite par Alissa peut être vue comme une évidence de sa lecture du milieu. L'état du monde problématique ou milieu auquel est confrontée l'élève inclut le discours de la parente. Il contient un certain nombre de saillances dont Alissa fait usage pour jouer. Elle déchiffre certains signes du milieu (les sons, les mots, les gestes, les éléments matériels) pour produire une réponse.

Si l'énoncé qu'elle produit est une simple répétition, produit du contrat de répétition (Gruson, 2006) de ce qu'elle a perçu, cela signifie qu'Alissa a été suffisamment attentive à ce qui été dit pour être en mesure de l'imiter. Et même si nous considérons qu'il s'agit d'une imitation répliquative, celle-ci résulte d'un certain travail de l'élève dans le milieu qui relève de sa capacité à activer des processus de bas niveau, comme segmenter le flux sonore, en extraire quelques éléments et garder en mémoire la manière de les verbaliser. Nous devons, dès lors, nous interroger sur ce qui a déclenché cette réponse chez Alissa. Nous émettons l'hypothèse que c'est en appui sur le contrat pris dans sa valence épistémique, la reconnaissance de sons familiers, que le milieu a gagné en limpidité et permis la production d'une réponse. Si maintenant, nous considérons qu'Alissa produit à l'aide de son énoncé une signification du discours entendu « j'ai compris 17 grammes », elle a travaillé autrement dans le milieu. De son propre mouvement, l'élève a mis en œuvre un système stratégique lui permettant d'apprendre, c'est-à-dire de comprendre une partie du message dit en langue étrangère. Cette lecture du milieu est rendue partiellement possible par un appui sur le contrat, le déjà-là des connaissances relatives à la structure des recettes liées à des expériences antérieures et des connaissances lexicales stabilisées en français. Nous envisageons également comme élément du contrat le phénomène de collocation (Firth, 1957) décrit comme la coapparition d'unités lexicales reliées par une valeur sémantique et stylistique spéciale. Il peut être lu dans l'association d'un nombre à une unité de mesure.

Elle peut établir un rapport entre ce déjà-là et le nouveau, les mots en langue russe. Ceux qui font signe dans le milieu sont ceux qui offrent une certaine proximité phonologique avec les termes français. Ainsi, nous voyons que d'une description à l'autre, Alissa passe de l'imitation répliquative d'une partie d'énoncé entendu à l'imitation créatrice d'un sens à cet énoncé. Dans les deux cas, elle produit de son propre mouvement, des signes qui peuvent être vus comme les germes d'une activité de compréhension de l'oral. C'est ce que soulignent les auteurs de (CDpE, 2019) dans la citation ci-dessous.

« Il existe des situations didactiques spécifiques où les élèves débutants se montrent capables d'actions et de régulations d'actions qui renvoient au sens global de la pratique culturelle correspondante (Loquet et Roessle, 2007). Dans les réalisations primaires des élèves, apparaissent déjà les germes essentiels de la pratique savante. » (CDpE, 2019, p. 476)

Cependant, ces signes ne sont pas lus par PE3, elle observe une position topogénétique très basse et n'intervient à aucun moment tout au long de la présentation de la recette par MèreR. Aussi, nous allons produire, ci-dessous, un contrefactuel dans lequel nous allons imaginer un changement de position topogénétique de la part de PE3.

*Contrefactuel : où les actes de l'élève sont un modèle pour l'action du professeur*

Nous envisageons dans ce contrefactuel une autre possibilité d'agir du professeur dans laquelle elle considère les signes produits par Alissa, liés au décryptage du message, comme opérants. L'enseignante se saisit de la proposition de l'élève et en fait l'objet d'une étude collective. L'élève devient alors élève-origine (CDpE, 2019), ses actes sont un modèle pour l'action du professeur et en deviennent la source. Alors que l'élève annonce « 17 grammes », PE3 interrompt le déroulement de la présentation et lui demande de reformuler distinctement sa proposition d'interprétation du message devant le groupe classe. L'enseignante initie à ce moment un court échange à partir d'un questionnement « Est-ce que vous êtes d'accord avec Alissa ? Est-ce bien cela que MèreR nous a dit ? » Ce faisant, elle aide les élèves à voir le problème, précise ses attentes et les guide dans la lecture du milieu. Après ce temps d'échanges, elle invite Alissa à formuler comment elle est arrivée à comprendre qu'il fallait 17 grammes de beurre. Elle va l'accompagner dans sa description des stratégies qui lui ont permis de produire son énoncé.

« S'intéresser aux stratégies, ouvre la possibilité de comprendre comment faire pour accomplir une activité complexe. Quelles sont les meilleures stratégies pour réussir cette activité ? » (CDpE, 2019)



Ainsi ce temps de réflexion, autour de l'acte de comprendre, peut aider les élèves à lire la nécessité d'établir des relations entre l'énoncé et le contexte pour élaborer le sens du discours. PE3 invite ensuite MèreR à répéter son énoncé pour favoriser chez tous les élèves le travail de repérage et d'identification de mots (activation de processus de bas niveau).

Afin de valider l'hypothèse « l'information porte sur la quantité de beurre », l'enseignante la soumet à la parente. Cette dernière la confirme.

PE3 choisit alors d'interroger la validité de la quantité proposée par Alissa. Cette information est essentielle à la réussite de la recette. Elle peut procéder à un rappel d'expériences antérieures pour mettre en avant que la quantité « 17 grammes » est peu probable. Elle peut aussi faire appel à MèreR pour apporter la signification du terme « Пятьдесят » (cinquante). PE3 mettra à profit ce temps pour faire remarquer aux élèves que des mots proches phonétiquement peuvent avoir un sens différent. Aussi, le recours à cette seule stratégie peut conduire à une interprétation erronée d'une partie de l'information

b) « chocolate crispy cakes » : le comptage des élèves et des moules

Cet épisode se situe juste après que MèreA a placé dans le four à micro-ondes la préparation beurre - chocolat - « golden syrup » afin d'obtenir une pâte liquide pour enrober les céréales. Pendant le temps de cuisson qui est de deux minutes, MèreA entreprend un comptage des élèves afin de connaître le nombre de gâteaux à réaliser.

30	MèreA 8min32	Two minutes, two minutes [ prepare la table de travail, range les ingrédients] ok how many children? [ débute le dénombrement à l'aide d'un geste de pointage vers chaque élève ] one, two, three ...twenty [désignant Cél du doigt] Cél yes ?	 <p style="text-align: right;">photo 4</p>
31	Els	<b>Oui oui non</b>	
32	MèreA	Yes non yes no twenty one<rit>Marie ? Yes or no [geste de la tête]	
33	Els	<b>Oui oui [se retournent vers Marie]</b>	
34	MèreA	Ok! Twenty-two [ commence à déposer les moules en papier un à un et dénombre ] one, two, three, four , five , six , seven, eight ....	 <p style="text-align: right;">photo 5</p>

35	Els	Là on les connait +++ elle parle en anglais	
36	PE4	Chut !	

Tableau 66 : comptage des élèves puis des moules en papier

Elle profite de ce moment pour entamer avec les élèves un échange autour de la prise en compte de PE4 (Tableau 66, tdp 30) et de l'ATSEM<sup>53</sup> (tdp 32) dans le comptage qu'elle effectue. Au cours de cet épisode, nous observons un changement, à la fois, dans la posture de MèreA qui se tient debout, droite au moment du comptage, et, dans l'orientation de son regard vers les élèves et les personnes qu'elle désigne. (photo 4). En effet, pendant la confection des gâteaux, elle était souvent courbée au-dessus de la table. Cette modification rend ostensible son intention de s'adresser à ses auditeurs pour entrer dans un temps d'échanges. D'ailleurs, elle les invite à y participer par le biais d'une question directe « how many children ? » (tdp 30). Puis, elle accompagne ce recensement d'un geste de pointage, bras et index tendus, dont les élèves peuvent facilement reconnaître la fonction puisqu'il est couramment utilisé dans des situations analogues. Cependant, les élèves n'entrent pas dans le jeu du dénombrement, MèreA l'effectue seule. Ce n'est qu'au moment où elle demande leur avis sur l'inclusion de PE4 dans la suite numérique « Cél, yes ? » (tdp30) que les élèves réagissent (tdp31) en acquiesçant ou réfutant la proposition. Nous devons toutefois considérer avec prudence l'interprétation que les élèves font du message de MèreA à ce stade, et par conséquent, ce qui les amène à répondre « oui oui, non ».

MèreA choisit d'inclure Cél dans son comptage et avance d'une unité dans la comptine numérique. Elle renouvelle sa question auprès des élèves à propos de la prise en compte, cette fois, de l'ATSEM dans le total des participants à la dégustation. Elle reçoit un avis favorable de l'ensemble de la classe. Suite à cela, MèreA procède au dénombrement des moules en papier nécessaires en les disposant sur un plateau placé sur la table de travail. Ainsi, les élèves sont une nouvelle fois exposés à la comptine numérique. Ils réagissent en formulant expressément leur connaissance ou reconnaissance de la situation et de la langue parlée « là, on les connait +++ elle parle en anglais » (tdp35). À ce moment-là, PE4, leur rappelle qu'ils doivent rester silencieux.

Nous allons maintenant procéder à l'analyse de cet épisode.

### **Analyse : La dialectique contrat-milieu se construit dans l'action conjointe MèreA- élèves**

<sup>53</sup> Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

Nous pouvons élaborer un premier niveau d'analyse de cet épisode du point de vue proxémique. MèreA modifie sa posture, elle se tient droite face aux élèves, pose son regard sur chacun d'eux, leur sourit. De plus, elle ne manipule aucun élément matériel. Ainsi, ce changement d'attitude peut être vu comme une intention de réduire la distance entre elle et les élèves. Il peut être lu comme le signe d'une adresse à un engagement mutuel dans la réalisation d'une action. Nous considérons à la suite d'Ingold (2018) que cette attention particulière portée aux élèves peut favoriser une *mise en correspondance* « procédé par lequel des êtres ou des choses correspondent ou se répondent littéralement au fil du temps » (Ingold, 2018) en étant attentifs les uns aux autres dans l'expérience partagée. MèreA sollicite le groupe classe pour la renseigner sur le nombre d'élèves présents, son intention peut être lue comme une volonté de partage d'expérience. L'énoncé de MèreA fait alors milieu et le problème est la compréhension de cet énoncé. Le travail du problème consiste à reconnaître le type de discours dans une langue inconnue, soit une question. La question posée en anglais « how many children ? » (tdp 30) appartient au type grammatical appelé « wh questions » dont une des caractéristiques est d'être énoncée selon un schéma intonatif descendant auquel les élèves ne sont pas familiers. Ainsi, nous considérons que les connaissances à disposition des élèves risquent de ne pas être suffisantes pour lire le milieu et par conséquent les attentes de MèreA. La distance contrat milieu est à ce moment trop grande pour travailler le problème. Mais très vite, la parente met en place un jeu de dénombrement qu'elle rend dynamique par la gestuelle qu'elle y associe (Tableau 66). De ce fait, elle opère une transformation du milieu en y introduisant de nouveaux éléments, les gestes de pointage en direction des élèves et son énoncé (les mots anglais désignant les nombres). Nous présumons que cette fois les élèves sont en mesure de s'appuyer sur leur déjà-là (contrat) pour opérer une sémiose du milieu, soit identifier un type de discours particulier et lui associer une fonction (compter). Par conséquent, nous envisageons que la réduction de la distance contrat milieu peut leur permettre de rencontrer le problème, c'est-à-dire comprendre ce que MèreA fait et dit. De plus, cette pratique revêt un air de famille avec une pratique scolaire usuelle de comptage des élèves au cours de différentes activités, nous pouvons alors la qualifier d'authentique dans le sens que Sensevy (2019) accorde à ce terme « est authentique une pratique qui présente un air de famille avec une pratique de la culture sur certains (au moins) de ses aspects fondamentaux » (Sensevy, 2019).

Cependant, nous ne disposons, à ce stade, d'aucun élément attestant d'une quelconque activité de compréhension orale de la part des élèves. Nous ignorons donc s'ils font ce travail de mise en correspondance de chaque mot entendu avec le contexte d'énonciation pour en construire

la signification. Les élèves restent des observateurs silencieux jusqu'à ce que MèreA fasse preuve d'expressivité en modifiant son discours. Elle arrête de dénombrer pour poser cette question « Cél, yes ? » (Tableau 66, tdp 30). De cette manière, une modification du milieu est opérée. La formule interrogative prononcée selon un schéma intonatif ascendant est vraisemblablement perçue comme une invitation à répondre. L'énoncé est court, constitué de deux mots, le prénom de l'enseignante et « yes » qui font partie de ce que les élèves savent, de leur déjà-là. Les élèves font montre d'une lecture adéquate du milieu, ils identifient le problème, une question fermée qui appelle un seul type de réponse oui ou non qu'ils produisent (Tableau 66, tdp 31). Cependant, l'intention du locuteur qui utilise ce type de question est d'obtenir une réponse précise sur une information ciblée dans la question. Or, ici, nous pouvons interroger la capacité des élèves à interpréter ce qui leur est soumis au regard des éléments du contexte dont ils disposent. C'est-à-dire qu'ils ont accès à un premier niveau de compréhension grâce à l'identification du type de discours et des mots qui le composent, mais l'élaboration du sens est au cœur du problème. Elle repose sur l'émission d'hypothèses à partir de la mise en relation des divers éléments du milieu. La question « Cél, yes ? » peut être interprétée de différentes façons, selon ce qui fait contrat pour eux. Elle peut signifier « est-ce que cette personne est Cél ? » ou bien « est-ce qu'on compte Cél ? ». Cependant, après que les élèves ont répondu à la question, MèreA poursuit le dénombrement (tdp 32) « yes, no, yes, twenty-one », cette action peut être lue par les élèves et les aider à identifier le problème.

Ainsi, lorsque MèreA réitère sa question à propos d'une autre adulte, Marie présente dans la salle, elle reproduit une situation déjà expérimentée par les élèves. Leur réponse est rapide et unanime. MèreA y est attentive « ok, twenty-two » (tdp 34). Ce que nous ignorons toujours, c'est la signification du « oui » des élèves. Leur réponse correspond-elle à la question posée par MèreA ? Certains élèves peuvent jouer le jeu adéquat, *approbation ou réfutation à faire entrer Marie dans le comptage*, mais d'autres peuvent jouer au jeu du *oui ou non* sans travail de fond du problème.

MèreA entreprend ensuite le comptage des moules en papier. Elle accompagne là aussi chacun des mots nombres prononcés d'un geste qui consiste à déposer un moule en papier sur un plateau. Le milieu se compose alors d'éléments symboliques (gestuels, langagiers, discursifs) et matériels (les moules en papier). Nous présumons que la manière d'agir de MèreA favorise l'association de ce qui est dit et fait et, conséquemment, la construction du sens de la situation chez les élèves. La lecture du milieu peut aussi être facilitée grâce à l'analogie entre cette situation de comptage des moules et celles que les élèves ont vécu lors du comptage des

personnes présentes. Le même type de discours est produit et ils sont exposés à l'écoute des mêmes mots, les nombres cardinaux jusqu'à 22. Une certaine forme de reconnaissance du discours est exprimée par des élèves (tdp 35) qui traduit une lecture adéquate du milieu. Ils ont identifié la langue parlée « là, on les reconnaît, elle parle en anglais ». Nous nous permettons d'émettre l'hypothèse que le pronom *les* utilisé par les élèves évoque les mots-nombres entendus. L'équilibration didactique est suffisante pour travailler le problème. C'est-à-dire qu'ils ont reconnu dans la pratique utilisée par MèreA pour le comptage des moules, un jeu de langage-forme de vie, qui leur a permis de manifester leur compréhension de cette pratique. Nous ne pouvons, au regard de nos données n'émettre que des hypothèses puisqu'un travail plus en profondeur du problème n'a pas lieu. PE4, comme nous le constatons demande aux élèves de se taire (tdp 36, Tableau 5), elle rappelle le contrat d'écoute et de silence. Nous allons produire ci-dessous deux contrefactuels qui envisagent de prendre appui sur les signes envoyés par les élèves pour poursuivre le travail du problème.

***Contrefactuel 1 : L'enseignante oriente le travail dans le milieu***

La situation pour laquelle nous produisons ce contrefactuel correspond au moment où MèreA pose la question « Cél yes ? » à laquelle les élève répondent « oui, oui, non » (Tableau 66). Cette réponse ne nous permet pas d'appréhender finement le problème que les élèves travaillent et s'ils y travaillent effectivement. C'est pourquoi, nous allons proposer un contrefactuel qui repose sur la compréhension du message que MèreA adresse aux élèves grâce au travail d'interprétation par le professeur des signes produits par les élèves.

30.	MèreA 8'32	Two minutes, two minutes [ prepare la table de travail, range les ingrédients] ok how many children? [ débute le dénombrement à l'aide d'un geste de pointage vers chaque élève ] one, two, three ...twenty [désignant Cél du doigt] Cél yes ?
31.	Els	<b>Oui oui non</b>

Tableau 67 : Cel yes?

Nous envisageons, qu'à la suite de cet échange entre MèreA et les élèves (Tableau 67), PE4 engage les élèves à réfléchir sur la réponse qu'ils viennent de produire « Vous venez de répondre oui et non à MèreA, est-ce bien cela qu'elle attendait ? ». Elle les confronte à un nouveau problème qui consiste, en quelque sorte, à valider ou non leur hypothèse première. Nous pouvons considérer que la réponse, « oui, non » produite par les élèves, émane de la représentation qu'ils se sont construite de la situation à partir de ce qui a fait signe pour eux dans le milieu. Nous envisageons qu'une intervention de PE4 peut amener les élèves à



réfléchir aux stratégies qui permettent d'identifier le type de question posée et d'en construire le sens. L'enseignante sur la base du contrat didactique oriente les élèves dans le milieu. Elle favorise le repérage d'indices tels l'intonation, les mots, les gestes, le comptage qui a précédé la question pour les aider à envisager l'action que MèreA va réaliser ensuite. Nous pouvons imaginer, par exemple, qu'elle demande aux élèves « Vous avez bien compris que MèreA était en train de compter le nombre d'élèves, alors qu'est-ce qu'elle peut bien vouloir nous demander ? », cette question invite à mettre en relation les différents indices pour élaborer le sens de la question. L'action du professeur permet aux élèves de voir le problème et de se construire une compréhension commune de ce qui est à apprendre.

*Contrefactuel 2 : où le professeur se saisit d'un indice marqueur de compréhension chez les élèves*

Le court épisode, transcrit dans le tableau ci-dessous, témoigne d'une forme de compréhension de la part des élèves de ce que MèreA leur a dit. Toutefois un mot fait obstacle à notre interprétation de ce qui a été compris, c'est l'article « les » qui précède « connaît ». Aussi notre contrefactuel repose sur l'élucidation de ce mot.

30.	MamanA	Ok! Twenty-two [ commence à déposer les moules en papier un à un et dénombre ] one, two, three, four , five , six , seven, eight ....
31.	Els	Là on les connaît +++ elle parle en anglais

Tableau 68 : on les connaît

Là encore, nous imaginons que PE4 intervienne en se saisissant des propos des élèves pour guider leur travail d'enquête. Elle peut leur formuler ainsi ce qui l'intrigue et nécessite un éclairage « je vous ai entendus dire, là on les connaît, est-ce que vous pouvez-me dire ce que vous connaissez ? » Il s'agit donc d'obtenir des informations sur le problème résolu par les élèves. S'ils ont reconnu les nombres énoncés en anglais, elle peut amorcer un travail réflexif autour des stratégies mises en œuvre qui ont permis cette élaboration de sens. S'ils ont reconnu autre chose, elle s'appuiera sur le déjà-là des élèves et notamment leurs connaissances numériques et discursives en favorisant leur mise en relation avec la situation vécue. « Que fait MèreA ? Alors qu'est-ce qu'elle peut dire en faisant ce qu'elle fait ? » Ce faisant, elle favorise la connaissance du jeu auquel le problème donne forme, le jeu de correspondance entre ce qui est dit et ce qui est fait.

Ces deux contrefactuels reposent sur un dispositif didactique au sein duquel l'enseignante n'entre jamais dans l'explicitation, bien au contraire, elle veille à ce que les élèves portent leur

attention sur les affordances du milieu et leur mise en relation avec ce qu'ils savent déjà. L'équilibration didactique permet le travail du problème. L'enseignante favorise des productions d'hypothèses relatives à ce qu'ils ont compris de ce qu'ils ont entendu et à comment ils l'ont compris. Ce qui est l'objet même de l'enquête.

### c) Synthèse

Les analyses produites des épisodes de cette étape entrent en résonance avec celles précédemment produites. Notamment, elles montrent l'importance du dispositif didactique et des transactions qui se produisent dans la concrétisation du problème travaillé, comprendre un discours en langue étrangère.

Elles mettent aussi en évidence les capacités des jeunes élèves de l'école maternelle, à partir des signes qu'ils nous renvoient, à explorer le milieu auquel ils sont confrontés. Ces signes nous permettent d'émettre des hypothèses sur ce qu'ils ont compris et ce qui les a aidés à comprendre.

Dans l'épisode « 50 grammes de beurre », la production orale d'Alissa peut faire signe de différentes façons. Soit, nous la lisons comme un jeu d'imitation réplivative, l'élève imite la forme orale entendue sans en construire le sens. Ce faisant, elle montre des capacités épistémiques à segmenter le flux sonore, à identifier des sons et à les reproduire. Soit, Alissa entre dans un jeu d'imitation créatrice. Elle construit le sens des formes orales qu'elle imite à partir de son déjà-là. Elle tisse des liens entre le connu (les mots, les gestes, la situation) et l'inconnu la langue.

Dans l'épisode « chocolate crispy cakes – comptage des élèves et des moules », le travail des élèves prend la forme d'une enquête. Ils doivent lire le problème en étant attentifs aux différents indices (discursifs, gestuels, linguistiques) placés progressivement dans le milieu par MèreA.

Les contrefactuels que nous avons produits envisagent la possibilité pour le professeur de voir la production de l'élève comme la preuve d'activation de stratégies adéquates pour comprendre. « Dans les réalisations primaires des élèves, apparaissent déjà les germes essentiels de la pratique savante ». (CDpE, p. 560)

De ce fait, nous considérons l'importance de se saisir de ces signes pour engager plus en profondeur le travail du problème, la compréhension d'un discours en langue étrangère. Nous proposons que le travail du problème soit l'objet d'une étude collective. Pour que cette étude

puisse être menée, nous considérons, à la suite de Sensevy (2019), que le rôle de l'enseignante est d'être aux côtés des élèves « dans une enquête qu'elle oriente parfois avec force » (CDpE, 2019).

### 3. Scène 3 ou 4 : retours des élèves

Ce temps de retour sur expérience est une pratique ordinaire de classe. Les élèves de l'école maternelle ont l'habitude de rappeler, par exemple, après avoir écouté une histoire ce qu'ils en ont compris. Aussi, ce temps peut être appréhendé comme celui de l'histoire racontée au terme duquel on rapporte ce qu'on a compris. Cette activité offre aussi des similitudes avec celle habituelle du rendu-compte à l'issue de l'écoute d'un document sonore dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes étrangères.

Collectivement, au sein de notre ingénierie, nous avons réfléchi ce moment pour qu'il soit à la fois narratif (les élèves racontent l'expérience qu'ils viennent de vivre) et réflexif (les élèves disent ce qui les a aidés à comprendre ou y a fait obstacle). Nous nous sommes accordées sur le fait que nous devons observer dans les propos des élèves i) s'ils ont identifié la situation (réalisation d'une recette) ii) ce qui leur a permis de la comprendre mais aussi ce qu'ils n'ont pas compris et pourquoi.

Dans un premier temps, nous présentons quelques informations relatives aux conditions de mise en œuvre de ce temps. Nous le faisons en répondant successivement aux questions suivantes : À quel moment de la séance a-t-il eu lieu, qui a mené les échanges et quel temps y a été consacré ?

	Quand	Qui ?	Durée
<u>Classe 1</u> Langue arabe Soupe de lentilles	N'a pas eu lieu		
<u>Classe 2</u> Langue italienne Soupe de courgettes	Après la présentation auprès d'un seul groupe	PE2	4 min 30 sec
<u>Classe 3</u> Langue russe Soupe légumes et viande	Après la présentation	PE3	4 min
<u>Classe 4</u> Langue anglaise Rose des sables	Pendant le temps de remplissage des moules	PE4	16 min
<u>Classe 5</u> Langue anglaise cupcakes	Pendant le temps de remplissage des moules	PE5	12 min

Tableau 69 : organisation du temps de retours des élèves

Tout d'abord, et à des fins de compréhension, nous précisons que ce temps consacré aux retours a été différemment mené selon les classes et a porté sur divers objets. Il n'a pas eu lieu dans la Classe 1, les élèves de petite section ne disposaient plus des capacités d'attention nécessaires à ce travail.

L'objet de cette partie est de mettre à l'étude, sur la base de nos données empiriques, ce qui dans les propos des élèves donnent à voir ce qu'ils ont compris et comment. Nous serons également attentive à la manière dont les échanges ont été conduits par les enseignantes pour savoir si elle affecte ce que disent les élèves.

Ainsi, nous avons choisi de présenter quelques épisodes qui permettent de voir comment ce temps d'échanges a été initié. Nous étudions les effets des énoncés professoraux sur les productions des élèves et ce que celles-ci témoignent du travail de compréhension orale effectué.

### 1) La présentation de l'activité – ce que les élèves ont à faire

Comme nous l'avons précisé ci-avant, ce sont les professeures ou chercheures qui produisent un énoncé déclencheur de parole. Ces énoncés ne sont jamais neutres et peuvent induire un certain type de réponse en fonction de l'interprétation qu'en auront faite les élèves. En ce sens, comme l'écrivent les auteurs de DpE (2019) « on peut considérer tout énoncé didactique comme performatif. Tout énoncé didactique peut être vu comme produit pour faire faire » (CDpE, 2019, p. 338).

Observons, les énoncés produits juste avant que ne prennent place les échanges.

	Enoncé professoral	Réponse des élèves
PE2	Quand elle vous a expliqué là+ si vous deviez me redire un petit peu comment elle a fait la soupe++ qu'est-ce qu'elle nous a dit Jocelyne ? < ? > qu'est-ce qu'il faut faire ? qu'est-ce qu'il faut faire pour faire cette soupe ?	Moi je sais, faut mettre de la farine là-dedans
PE3	est-ce que vous êtes capables de voir un petit peu tout ce que vous avez pu voir pendant cette recette ? Oui est-ce que vous seriez capables de redire ?	les haricots
PE4	Alors, les enfants maintenant que je vous ai vu dire déjà plein de choses entre vous + est-ce que vous avez envie de dire des choses que vous avez comprises allez Adèle tu commences ?	Chocotte ça veut dire en anglais chocolat

Tableau 70 : lancement de l'activité « retours des élèves »

Nous constatons que PE2 et PE3 formulent leur question de la même façon « est-ce que vous seriez capables de redire ? » Celle-ci appelle une réponse de type narratif. PE4 opère différemment, elle propose aux élèves de s'exprimer librement sur ce qu'ils ont compris, en faisant référence à ce qu'elle a pu observer de leurs comportements pendant la présentation de la recette. Cette manière de formuler la question reste suffisamment ouverte pour laisser l'opportunité aux élèves d'y apporter toutes sortes de réponses en lien avec leur compréhension de la situation.

Mettons, maintenant, en corrélation ces énoncés avec les réponses produites par les élèves. Ces derniers apportent tous une réponse cohérente à la question posée. Elle est juste dans le cas des haricots et erronée en ce qui concerne la farine. Ce qu'ils expriment, c'est vraisemblablement ce qu'ils ont reconnu dans la situation en faisant appel à leur sens visuel et été en capacité de mémoriser. Dans la classe de PE4, la réponse de l'élève va au-delà du traitement visuel. Adèle fait part d'un mot qu'elle a identifié « chocotte » dans le discours du parent et de la compréhension qu'elle s'en est construite.

Nous allons, maintenant décrire ce même moment dans la Classe 5. Il a lieu pendant le remplissage des moules en papier par MèreA.

134	PE5	[ pendant que MèreA continue de remplir les moules] alors vous restez bien assis, on regarde ce que fait la maman de Mila + on essaie de se rasseoir sur sa chaise Denis, Lilou, Diensenté + alors en même temps qu'on regarde ce que fait la maman de Mila, on va échanger, on va discuter entre nous de ce que l'on vient de voir. Alors attention on écoute bien la question, on réfléchit bien, on pense bien à ce qu'on va répondre avant de prendre la parole. Est-ce que la maman de Mila a réalisé une recette de cuisine ? Marius ?
135	Marius	Oui !
136	PE5	Attention à ma deuxième question Est-ce que vous avez compris tout ce que la maman de Mila, elle nous a dit ? [des mains se lèvent] Liam + on écoute Liam
137	Liam	Non
138	PE5	Non tu n'as pas tout compris pourquoi tu n'as pas tout compris ?
139	Liam	Parce que c'est en anglais
140	PE5	Parce que c'est en anglais. Alors effectivement la maman de Mila elle a pas parlé la même langue que nous mais + est-ce que vous avez compris certaines choses, est-ce que vous seriez capables de me raconter la recette[ des oui oui sont audibles] alors Laura comment tu as fait pour comprendre puisqu'on ne parle pas la même langue ?
141	Laura	Parce que quand+ c'est pas grave si on n'entend pas mais + mais si on regarde et ben on sait qu'est ce qu'elle a dit

Tableau 71 : lancement de l'activité dans la Classe 5

PE5 (tdp 134) commence par rappeler les règles de vie, puis elle présente le moment à venir comme un temps d'échanges et de discussion portant sur ce à quoi tous viennent d'assister. Ensuite, elle annonce qu'elle va poser une série de questions, les élèves devront prendre le temps de réfléchir avant d'y répondre. Ce faisant, elle se montre fidèle au protocole défini par le collectif, chacune de ses questions correspond à un axe prédéterminé par celui-ci. Les questions offrent une certaine gradation en termes de réflexivité. En effet, la première question, très fermée « Est-ce que la maman de Mila a réalisé une recette de cuisine ? », peut être considérée comme une non-question puisque la réponse semble aller de soi. Les questions suivantes, « Est-ce que vous avez compris tout ce que la maman de Mila elle nous a dit ? » et « Laura comment tu as fait pour comprendre puisqu'on ne parle pas la même langue ? », amènent les élèves à exprimer ce qu'ils ont compris et comment ils l'ont compris. Le discours professoral, oriente les réponses des élèves non pas vers un rappel de l'histoire, mais vers un « comment » ils ont compris ou pas cette histoire. Les énoncés produits par l'enseignante induisent des échanges sur i) ce qui fait obstacle à la compréhension ii) ce qui est un levier à la compréhension.

## 2) Analyse de ces épisodes : la double dialectique contrat- milieu /réticence-expression

Ce que nous voulons mettre en évidence ici, ce sont des manières ordinaires de mener la classe, manières qui reposent sur le sens du jeu des enseignantes. Ce sens du jeu les amène à organiser une forme d'enquête à laquelle elles livrent leurs élèves. Or, ce qui apparaît manifeste, c'est que les énoncés professoraux engagent fortement ce travail. Les énoncés produits par PE2 et PE3 sont explicites sur ce que les élèves doivent produire : une liste de mots ou une narration de l'histoire de la recette. Lorsque PE2 dit « qu'est-ce que vous avez pu voir ? » ou PE3 « qu'est-ce qu'il faut faire pour faire cette soupe ? », elles se montrent expressive sur le milieu visuel, elles orientent le travail des élèves vers un rappel de ce qu'ils y ont lu. Quand les élèves de la Classe 2 et de la Classe 3 annoncent le nom des ingrédients « de la farine » et « en dernier il y a des haricots » (Tableau 70) ils montrent qu'ils ont fait ce travail de repérage dans le milieu.

Dans la mesure où les énoncés de PE2 et PE3 n'orientent pas le travail des élèves vers un rappel de ce qu'ils ont entendu, nous ne savons pas si les élèves ont investigué le milieu

sonore. De ce fait, à ce moment la question de la compréhension de la langue n'est pas posée comme problème.

Étudions maintenant l'énoncé produit par PE4 : « est-ce que vous avez envie de dire des choses que vous avez comprises, allez, Adèle tu commences ? » (Tableau 70). Il comprend également une forme d'expression sur le milieu mais qui ne se restreint pas au milieu visuel. L'emploi du verbe comprendre peut être entendu comme un indice pour investiguer le milieu sonore, la langue.

Examinons la réponse d'Adèle, ci-dessous.

Adèle	Chocotte ça veut dire en anglais chocolat
-------	---

Tableau 72 : Adèle a identifié le mot "chocotte"

Elle exprime sa reconnaissance dans le milieu sonore de quelque chose de nouveau qu'elle a compris. Elle a été en capacité d'extraire un élément du flux langagier et de lui attribuer un sens. La production du mot entendu, imitation de « chocolate », composé de deux syllabes, donne également à voir la capacité de l'élève à réaliser un travail de discrimination phonologique. Elle a effectué un travail de segmentation de l'énoncé produit, de repérage du mot et d'identification de sa forme sonore « chocolate » prononcé [/'tʃɒklət/]. En effet ce mot se compose de deux syllabes comme le mot « chocotte » produit par Adèle. De plus, elle a pu élaborer le sens de ce mot en proposant une traduction en français. Nous pouvons reconnaître dans ce qu'elle dit des traces de l'activation de processus de bas et de haut niveau de traitement du flux sonore. Pour ce faire, elle s'est probablement appuyée sur ce qu'elle connaissait déjà, le mot en français et l'ingrédient chocolat qui lui était montré. Ce qu'elle révèle au travers de sa réponse c'est qu'elle a su recevoir le nouveau en utilisant des stratégies adéquates. Mais c'est bien la manière de faire de PE4 qui a permis à Adèle de nous montrer comment elle a travaillé dans le milieu.

Attardons-nous, à présent, sur l'épisode ci-dessous dans la classe de PE5.

136	PE5	Attention à ma deuxième question Est-ce que vous avez compris tout ce que la maman de Mila, elle nous a dit ? [des mains se lèvent] Liam + on écoute Liam
137	Liam	Non
138	PE5	Non tu n'as pas tout compris pourquoi tu n'as pas tout compris ?
139	Liam	Parce que c'est en anglais
140	PE5	Parce que c'est en anglais. Alors effectivement la maman de Mila elle a pas parlé la même langue que nous mais + est-ce que vous avez compris certaines choses, est-ce que vous seriez capables de me raconter la recette[ des oui oui

		sont audibles] alors Laura comment tu as fait pour comprendre puisqu'on ne parle pas la même langue ?
141	Laura	Parce que quand+ c'est pas grave si on n'entend pas mais + mais si on regarde et ben on sait qu'est ce qu'elle a dit

Tableau 73 : qu'est-ce que vous avez compris ?

La deuxième question posée par PE5 (tdp 136) peut être considérée comme une question dont tous ont déjà la réponse, puisqu'il s'agit de produire un oui ou un non. Ce type de question appelle une réponse totalement orientée vers le contrat qui peut lui ôter tout son sens. Mais PE5 ne se contente pas de cette réponse et engage le travail du problème autour de ce qui fait obstacle à la compréhension. De cette manière, elle se montre expressive sur le milieu. Liam (tdp139) a fait cette lecture, il a identifié dans le milieu sonore ce qui fait obstacle à la compréhension : la langue anglaise. Liam est ainsi confronté à son ignorance. PE5 décide de poursuivre ce travail d'enquête, elle invite les élèves à réfléchir sur les moyens de dépasser cet obstacle. La réponse de Laura (tdp 141) « si on regarde, on sait bien ce qu'elle dit » montre comment elle a agi pour travailler le problème, elle a su établir des relations entre les signes du milieu, ce qu'elle a vu et ce qu'elle a entendu pour construire du sens. Ainsi, nous pouvons assigner aux assertions produites par Laura (Tableau 73, tdp 141) et Adèle (Tableau 72) le statut de preuves culturelles-anthropologiques, de preuves-exemples, selon le sens que leur attribuent Sensevy et al (2018), c'est-à-dire de mises en œuvre de stratégies adéquates de compréhension de l'oral en langues vivantes :

« les preuves anthropologiques – en tant que modèles de comportement – jouent un rôle majeur. Elles seront fondées sur la *description* précise des comportements (intentions et stratégies d'enseignement) qui sous-tendent la « méthode » d'enseignement que l'on pense efficace. Cette conception a des conséquences épistémologiques importantes. En particulier, elle met au cœur du processus d'élaboration scientifique et du processus de preuve des *exemples emblématiques*, que l'on peut considérer comme des exemples exemplaires (Kuhn, 1990) en devenir. Ces exemples emblématiques concrétisent à la fois les problèmes qui sont travaillés dans la recherche (par exemple dans une séquence d'enseignement), et la manière dont la recherche les pense et les traite. » (Sensevy, Santini, Cariou, et Quilio, 2018, p. 118)

Les assertions des élèves sont en adéquation à une « forme de vie » relative à la compréhension d'un discours oral en langue vivante étrangère, que le connaisseur pratique, la chercheuse familière de la pratique de l'enseignement de la compréhension de l'oral identifie comme « bonne ». Leurs productions attestent, en effet, d'une habileté ou *skill* (Ryle, 1949) à comprendre un message oral en langue étrangère. Elles mettent en évidence des connaissances sur la langue parlée (c'est de l'anglais) et des stratégies adéquates d'élaboration du sens. Ces stratégies correspondent à des capacités à mettre en relation ce qui est dit et ce qui est fait et à procéder à des rapprochements entre la langue étrangère et le français. Ainsi, nous



considérons que Laura et Adèle assertent de capacités à comprendre un discours en langue étrangère qui sont à valoriser, à valuer. Toutefois, nous avons pu reconnaître ces capacités chez ces élèves parce que les professeures au travers de leurs énoncés ont orienté d'une certaine manière le travail dans le milieu.

### 3) Synthèse

Un élément mis en évidence dans l'étude de ces épisodes est l'influence de l'énoncé professoral sur l'action des élèves. Les mots-clés qu'il contient sont immédiatement lus par les élèves, « faire » « voir » sont interprétés comme des attentes de description des actions ou de l'environnement matériel. Alors que le mot « compris » produit lui un tout autre effet, il conduit les élèves à s'exprimer sur les mots et la langue.

Nous avons ainsi pu, au travers de ce que les élèves disent, reconnaître chez eux des capacités spécifiques à l'activité de compréhension orale en LVE, l'activation de stratégies adéquates au traitement d'un discours oral en langue étrangère. Ils montrent qu'ils savent identifier une langue étrangère, extraire d'un énoncé un élément faisant sens, associer des éléments du contexte à ce qui est dit pour émettre des hypothèses sur le contenu du discours. Leurs productions attestent de leurs capacités à prélever dans le milieu des indices pertinents et à les organiser pour élaborer le sens de ce qui est dit. C'est l'attention portée aux productions des élèves qui permet cette reconnaissance par le connaisseur de la pratique, ici la chercheure expérimentée dans l'enseignement de la compréhension orale. Ces productions peuvent alors être vues comme des preuves exemples pour le professeur et constituer des potentialités d'action pour les discuter, pour densifier le travail et favoriser le développement des compétences de compréhension orale de tous les élèves.

## **IV. « exploitation des documents vidéo et audio »**

De nouvelles séances ont été élaborées par notre collectif à l'issue de la séance « inaugurale ». Elles ont pour enjeu de poursuivre les apprentissages liés à la compréhension orale des énoncés produits par la parente et de les inscrire dans le temps. Elles ont également pour ambition d'engager un travail à la fois sur la chronologie des événements de la recette et sur la construction du sens. Ce travail repose sur la capacité des élèves à « regarder au bon endroit ». Cette capacité étant, elle-même, intrinsèquement liée au dispositif didactique mis

en œuvre. Selon qu'il dispose les élèves à orienter leur attention vers ce qui est à construire ou non, le travail de compréhension s'effectuera ou pas.

« L'objet d'une activité de compréhension est par définition la construction d'une représentation de la signification du discours mais cette construction doit s'appuyer sur des traitements qui mobilisent, du point de vue du fonctionnement cognitif, des représentations de différents niveaux » (Roussel, 2019, p. 1)

L'intention est que les élèves puissent établir des relations entre ce qui est dit et ce qui est fait. D'une part, nous pouvons considérer qu'ils reconnaîtront l'arrière-plan de la pratique, c'est-à-dire la forme de vie puisqu'ils ont vécu l'expérience de la confection de la recette. D'autre part, nous pensons que la reconnaissance de cet arrière-plan peut faciliter l'attention à la langue et aux mots. Ce qui est attendu des élèves est un travail de discrimination auditive qui consiste à repérer des mots puis s'approprier leur forme orale et un travail d'élaboration du sens de ces mots à partir d'indices visuels ou sonores.

Pour mener ce travail, nous avons choisi de réaliser un montage de chacun des films de la séance « inaugurale » sous forme de tutoriel vidéo de chacune des recettes. Puis, nous avons au sein du groupe de recherche, entamé une réflexion sur le travail à mener à partir de l'étude de ces vidéos. Ainsi, nous avons élaboré une séquence didactique présentée dans le cadre ci-dessous.

<p><b><u>Étape 1</u></b>  <b>Présentation sans annonce de la vidéo</b>          Objectif : mettre en lien la vidéo avec la situation vécue          Expression libre des élèves.</p>
<p><b><u>Étape 2</u></b>  <b>Second visionnage sans l'image : focale sur le message sonore</b>          Objectif : repérer que c'est une autre langue</p>
<p><b><u>Étape 3</u></b>  <b>Écoute des enregistrements (des ingrédients puis des ustensiles) : travail d'association (mot entendu – image)</b>          Objectif : discriminer auditivement et s'approprier le sens de quelques mots          Validation par visionnage de la vidéo          Reprise de l'exercice d'association</p>
<p><b><u>Étape 4 :</u></b>  <b>Mimer la recette</b>          Visionnage de la vidéo sans le son          Reproduction des gestes avec ou sans matériel au coin cuisine (avec possibilité d'utiliser certains ingrédients)</p>

Tableau 74 : séquence exploitation des documents vidéo et audio

Nous devons préciser que cette séquence a été mise en œuvre, pour des raisons de calendrier scolaire, deux mois après la venue du parent dans l'école pour « la séance inaugurale ». Il a donc été nécessaire de prendre en compte cet éloignement temporel et ses effets possibles dans l'élaboration du scénario didactique. En effet, selon Ricker et Cowan (2010), le temps a un rôle majeur sur l'oubli en mémoire et ce d'autant plus qu'il est associé à des phénomènes d'interférences (Oberauer, Farrell, Jarrold et Lewandowsky, 2016). Les élèves, dans ce laps de temps, ont vécu d'autres expériences didactiques qui risquent l'effacement partiel des connaissances alors travaillées et non activées depuis. Par ailleurs, nos analyses de la séance « inaugurale » tendent à montrer que les apprentissages visés n'ont fait l'objet d'aucune spécification de ce qui était à apprendre, ce qui peut les rendre plus fragiles. Nous devons prendre en compte dans la suite de notre expérimentation ces facteurs potentiels d'oubli de la mémoire que résume fort bien l'analogie de McGeoch (1932) « bien que la rouille apparaisse au fur et à mesure du temps, celle-ci n'est pas due au temps à proprement parler, mais au processus d'oxydation » .

C'est pourquoi, à la lumière de ces éléments, un consensus s'est très vite établi au sein du collectif sur l'importance de réfléchir à la manière de remettre les élèves au travail à partir de la situation inaugurale. Notamment, comment les confronter à la langue pour qu'ils puissent progressivement en posséder quelques clés de lecture. Ainsi, l'étape 1 est dédiée au rappel par les élèves de « la situation inaugurale » et ce qu'ils en ont retenu. Le support vidéo raconte une expérience vécue et partagée par tous qui peut déclencher l'expression de souvenirs, et leur permettre de parler de cette expérience. L'étape 2, quant à elle, vise un travail spécifique sur la langue entendue. Privés du support de l'image, l'attention des élèves sera dirigée vers le matériau sonore et la reconnaissance de quelques-unes de ses caractéristiques (bruits, mots transparents, mots répétés, etc.) qui permettront d'entamer un travail de définition de cette langue. L'étape 3 a pour objet d'entraîner les élèves à reconnaître des mots énoncés et leur attribuer un sens. Nous avons, à ces fins, élaboré une ressource sonore, soit un enregistrement des mots désignant en langue étrangère les ingrédients et les ustensiles pour chacune des recettes. Enfin, l'étape 4 met la focale sur les gestes à accomplir pour réaliser la recette.

Les analyses que nous allons produire ne couvrent pas l'ensemble des étapes décrites ci-dessus. En effet, nous avons laissé le matériel de captation vidéo à disposition des enseignantes. Ces dernières n'ont pas réalisé d'enregistrement de chacune des séances ; aussi les données filmiques dont nous disposons ne donnent à voir que quelques moments du travail d'exploitation des vidéos et enregistrements audio produits. Ils ne nous permettent donc pas une approche fine de la chronogénèse des apprentissages. Par conséquent, nous allons

focaliser notre étude sur des épisodes que nous considérons comme représentatifs d'un travail de compréhension de l'oral. Ces épisodes offrent suffisamment de caractéristiques communes pour prétendre à l'appellation d'exemples emblématiques dans la mesure où les actions qui y sont produites peuvent être lues comme remarquables de par les évidences de compréhension de l'oral qu'elles nous délivrent.

Tout d'abord, il nous paraît essentiel d'apporter les précisions suivantes relatives à la mise en œuvre de cette séquence. Selon les classes, comme le tableau ci-dessous le montre, le scénario conjointement élaboré n'a pas été joué de la même façon.

Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5
Mise en œuvre conforme au scénario	Mise en œuvre conforme au scénario	Mise en œuvre conforme au scénario	Présentation de la vidéo précédée d'une phase de rappel	Présentation de la vidéo précédée d'une phase de rappel

Tableau 75 : scénario mis en œuvre

Ensuite, il nous faut préciser que pour la Classe 4 et la Classe 5, nous ne disposons pas de données sur le travail réalisé à partir des documents audio. Pour ce qui concerne la Classe 1, la Classe 2 et la Classe 3, les données filmiques dont nous disposons ne couvrent pas l'intégralité des séances dispensées. Aussi, nous avons choisi d'organiser cette étude en nous focalisant, dans un premier temps, sur les séances mises en œuvre qui incluent la visualisation du film de la recette. Puis, dans un second temps, nous étudierons celles qui reposent sur un travail d'écoute de la bande sonore exclusivement, sans appui sur l'image. Enfin, nous analyserons les activités d'écoute réalisées à partir des enregistrements des mots. L'enjeu est de mettre au jour ce qui se joue spécifiquement dans chacune de ces conditions et qui favorise le développement des capacités de compréhension de l'oral des élèves.

## 1. L'exploitation du support vidéo

Nous allons, dans cette partie, mettre à l'étude les effets du visionnage du film de la recette dans la Classe 3 et la Classe 5. Nous rappelons que, dans Classe 3, le visionnage a lieu sans annonce préalable alors que, dans Classe 5, il est réalisé après un temps de rappel oral collectif de la situation vécue. Dans les deux classes, le film est montré dans son intégralité selon des modalités différentes. En effet, PE3 laisse dérouler le film sans interruption, les échanges ont lieu après que les élèves ont regardé le film. Alors que PE5, elle, choisit de faire réagir les élèves au fil de l'écoute. Nous veillerons dans nos analyses à tenter de mesurer les effets de ces choix professoraux sur le travail de compréhension de l'oral mené par les élèves.

Enfin, la durée des films projetés dans chacune des classes est sensiblement la même. Celle de la recette de la soupe russe exploitée dans Classe 3 est de 9 minutes et 23 secondes, celle de la recette des cupcakes visionnée dans Classe 5 est de 8 minutes et 56 secondes.

## 1) La séance dans la Classe 3

### a) Présentation : vers la construction de l'altérité linguistique

Observons pour commencer comment est initié ce temps dédié à l'expression des élèves par PE3.

1	PE3	Alors ! + vous avez vu ce petit film là + qu'est-ce que c'était que ce petit film ?
2	Els	C'était +++ c'était une soupe
3	PE3	C'était une soupe+ et comment vous avez reconnu que c'était une soupe ?

Tableau 76 : premiers échanges après le visionnage - Classe 3

L'enseignante met en avant à travers l'usage de l'expression « vous avez vu ce petit film » la perception d'éléments visuels par les élèves pour qu'ils puissent décrire ce qu'ils viennent de voir. Ceux-ci, collectivement, apportent la réponse plus ou moins attendue, puisque nous pouvons supposer que la formulation « c'était une soupe » correspond plus précisément à « c'était la recette d'une soupe ». Ainsi, les élèves montrent qu'ils ont été en mesure de construire une compréhension globale de la situation. Toutefois, ce qu'ils expriment de cette compréhension, à ce stade, ne s'édifie que sur des éléments visuels. Ce sont bien ces éléments qui émanent de leurs propos transcrits dans le tableau ci-dessous.

6	Ethan	J'ai vu les ingrédients
7	PE3	On a vu les ingrédients ++ Tahar
8	Tahar	Il y avait des légumes
9	PE3	Il y avait des légumes
10	Marie	Et on a déjà vu la dame

Tableau 77 : premiers rappels des élèves - Classe 3

Leurs premiers rappels évoquent ce qu'ils reconnaissent dans la situation et qui fait partie d'expériences passées : les ingrédients, la dame. Tahar, (tdp 8) qui était absent lors de la venue de MèreR à l'école, et qui n'a donc pas partagé ce temps de confection et de dégustation avec ses camarades, est toutefois en capacité d'établir des relations entre la présence de légumes dans le film et la confection de la soupe. Tous rappellent ce qu'ils savent déjà en lien avec ce

qu'ils viennent de voir et ce que résumait fort bien les propos de Louise au tour de parole 18 dans le tableau 78 ci-dessous.

18	Louise	Donc on a vu les mêmes ingrédients
19	PE3	D'accord ++ et vous avez <b>tout</b> compris ?
20	Els	Oui+non
21	PE3	Moi, j'ai pas tout compris
22	Els	Moi non plus+moi non plus +moi non plus

Tableau 78 : modification du questionnement de PE3

Ainsi, nous suggérons, à ce stade de la séance et à la suite de Fayol (2003) que les élèves se sont construits une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite dans la vidéo.

C'est alors que PE3, choisit d'élargir la réflexion des élèves non plus exclusivement sur ce qu'ils ont vu mais plus globalement sur ce qu'ils ont compris. La question telle que la formule l'enseignante « et vous avez **tout** compris ? » en insistant fortement sur l'adverbe **tout** évoque une compréhension exhaustive qui inclut la langue et donc la prise en compte par les élèves de ce qu'ils ont entendu et non pas uniquement de ce qu'ils ont vu. Les réponses spontanées des élèves divergent, des oui et des non s'expriment. PE3 décide, à ce moment, de livrer aux élèves son incapacité à tout comprendre. Ce faisant, elle signifie aux élèves qu'elle-même se trouve confrontée à des difficultés d'accès au sens. Cet aveu la place dans une position proche de celle des élèves et peut avoir comme effet l'acceptation par ces derniers du fait de ne pas tout comprendre. Elle rend compte, ainsi, d'une particularité du phénomène de compréhension décrit par Morin (2006) quand il affirme que la compréhension ne peut être ni totale, ni absolue. Si la maîtresse ne comprend pas tout et le dit, alors, il est normal que, moi, élève, je ne comprenne pas tout non plus et aie le droit de le dire. D'ailleurs, nous assistons, à la suite de la déclaration de PE3, à une cascade de « moi non plus, je n'ai pas tout compris » de la part des élèves qui sont en mesure d'assumer leur incompréhension. PE3, met à profit les réactions des élèves et les interroge sur les raisons possibles de cette compréhension partielle.

23	PE3	Pourquoi est-ce qu'on n'a pas tout compris ? Oui (designant un élève]
24	Lucie	Parce qu'elle parlait en anglais
25	Edgar	Non, elle parle pas en anglais + en russe
26	Alice	Si, elle parlait en anglais
27	PE3 -10min56	Alors++Edgar
28	Edgar	Je sais dire tomate en russe
29	PE3	[acquiesçant de la tête] et comment on dit tomate en russe ?
30	Edgar	[TOMAT]

31	Els	tomato
32	PE3	Pourquoi est-ce que tu dis que c'est du russe ?
33	Edgar	Parce que ma maman elle m'a appris que c'était du russe
34	PE3	D'accord++Ethan
35	Ethan	En fait, elle n'avait pas la même langue que nous
36	PE3	Elle n'avait pas la même langue que nous

Tableau 79 : focalisation sur la langue parlée

La question posée par PE3 (tdp 23) a pour effet d'engager les élèves à rechercher des causes du côté de la langue.

« C'est précisément le fait d'assumer cette incompréhension, cette opacité qui peut créer le désir d'aller plus loin et permettre l'appropriation ; la conscience de ne pas pouvoir tout comprendre, de ne pas « avoir accès » à cet autre monde contribue à enclencher le processus et permet d'apprendre, à travers des expériences étonnantes. » (Castellotti, 2018, p. 281)

Les élèves évoquent d'emblée le fait que la langue d'énonciation est une langue étrangère et que c'est de l'anglais en particulier. Ils montrent ainsi, qu'ils ont été attentifs au discours tenu, qu'ils ont reconnu qu'il était exprimé dans une langue, une langue autre que celle couramment utilisée à l'école. Cette manifestation d'être en présence d'une autre langue peut être considérée comme le témoignage d'une conscience de l'altérité décrite comme propice à son apprentissage, « l'apprentissage d'une langue étrangère présuppose que l'on admette à la fois que c'est bien une langue et qu'elle est différente » (Py, 1992, p. 115). Au tour de parole 25, l'intervention d'Edgar, qui réfute la proposition de Lucie à propos de la langue entendue et suggère le russe, conforte notre hypothèse de recherche d'identification de cette langue autre. PE3 cherche alors à savoir ce qui motive Edgar à proposer la langue russe, et celui-ci dévoile qu'il connaît un mot employé par MèreR, il s'agit du mot « tomate ». Il montre aussi qu'il est capable de le prononcer en russe. Toutefois, même si les formes française et russe sont proches, elles diffèrent de par l'accentuation marquée du mot russe sur la deuxième syllabe. Edgar révèle aussi que le russe fait partie de sa biographie langagière et que sa maman lui enseigne cette langue. Ainsi, il peut être considéré comme un expert. D'ailleurs suite à son intervention, Ethan (tdp 65) semble se rendre à l'évidence que la cause de l'incompréhension naît de l'usage d'une autre langue, « une autre langue que nous » que nous pouvons interpréter comme une construction de la notion d'altérité. La reprise par PE3 des propos d'Ethan selon les mêmes termes peut apparaître comme la validation de la réponse à la question initiale « pourquoi on n'a pas tout compris ? »

Cette évocation de la langue étrangère comme frein à la compréhension engage les échanges sur ce que les élèves ont identifié comme n'appartenant pas à cette langue. Elle leur permet

également de témoigner de leur capacité à traiter le matériau sonore et à y repérer des éléments connus.

37	Anna	Oui mais après pomme de terre elle l'a dit en français
38	PE3	Elle l'a dit en français +comment tu l'as su que c'était en français ?
39	Anna	Parce que parce que tout à l'heure j'ai vu qu'elle avait dit en français pour pomme de terre
40	PE3	Et comment tu as su que c'était en français ?
41	Els	Parce qu'on a reconnu le début Parce que nous c'est notre langue, du coup on reconnaît dans notre langue

Tableau 80 : reconnaissance de la langue française

Anna (tdp 37) rapporte qu'elle a entendu le mot « pomme de terre » énoncé en français. Cependant, lorsque PE3 lui demande de justifier sa reconnaissance de la langue française, nous observons des difficultés de la part d'Anna à l'explicitier. Ce qu'elle en dit, c'est qu'elle a remarqué que c'était du français, vraisemblablement parce que ce mot fait partie des connaissances lexicales qu'elle a acquises dans sa langue 1 qu'elle sait être le français. Et quand PE3 réitère sa question (tdp 40), ce sont d'autres élèves qui disent comment ils ont reconnu le mot. L'esquisse de la production d'une stratégie est mise au jour « parce qu'on a reconnu le début du mot ». Puis, un autre élève met en avant que cette identification repose avant tout sur la connaissance du français, langue qu'il décrit comme attribut collectif culturel partagé « nous, c'est notre langue ». Cette affirmation sous-tend une certaine conscience de la langue de l'autre pour laquelle on ne dispose pas des mêmes règles d'encodage et de décodage. Suite à ces échanges et en guise de conclusion, PE3 résume (Tableau 81) ce qui a aidé les élèves à identifier le mot. Elle évoque la ressemblance entre les mots appartenant à diverses langues, ici le français et le russe et donc l'appui sur les mots dits « transparents » puisqu'ils offrent une forme orale proche dans les deux langues ; c'est le cas pour tomate et pomme de terre dans la situation vécue par les élèves.

44	PE3	Donc ça ressemblait à notre mot à nous++Edgar
----	-----	---

Tableau 81 : ressemblance entre les langues

Même si Edgar, l'élève expert de la langue russe, propose une autre raison à l'utilisation du mot pomme de terre par MèreR : la capacité d'oublier sa langue « Elle a oublié sa langue... elle a parlé français ».

Un peu plus loin dans la séance, PE3 réoriente son questionnement sur l'accessibilité au sens du discours.

48	PE3	Alors, même si elle parlait une autre langue, vous avez quand
49	Els	Compris



50	PE3	même réussi à comprendre ce qu'elle nous préparait
51	Els	Oui oui
52	PE3 12min 09	Oui qu'est-ce qui vous a aidé à trouver ?
53	Ethan	Dans notre tête ++dans nos questions

Tableau 82 : comment on comprend

Nous observons chez les élèves une anticipation pertinente du propos de PE3, puisque ce sont eux qui produisent le mot « compris ». L'enseignante souhaite les faire réfléchir sur comment on accède au sens d'un discours quand il est dit dans une langue que l'on ne connaît pas. Les élèves sont unanimes, tous ont compris, même s'ils n'ont pas tout compris, comme ils l'ont expliqué précédemment. PE3 précise alors sa question, qui porte sur les éléments facilitateurs à la compréhension afin de faire émerger les stratégies utilisées par les élèves. Ethan (tdp 53), évoque que c'est quelque chose qui se passe dans sa tête, à travers des questions qu'il se pose. Il traduit ainsi un travail réflexif qu'il a opéré. Quelques tours de parole plus tard, d'autres élèves sont en mesure de formuler ce qui a facilité leur compréhension, « c'est la dame », mais ce qu'ils ne parviennent pas encore à exprimer c'est en quoi elle les a aidés à comprendre. Nous devons à cet égard prendre en compte le jeune âge de ces élèves.

Elouan 14min 02	La dame en fait, elle nous a aidés à trouver
Ethan	Dans notre tête
Shaimar	On savait que la dame, c'était elle qui faisait la soupe

Tableau 83 : la dame nous a aidés

*Résumons : PE3 projette le film de la recette aux élèves sans annonce préalable. À l'issue de la projection les élèves font part de leur reconnaissance de la situation, la confection de la soupe russe en prenant appui sur des indices contextuels. Puis, l'enseignante annonce qu'elle n'a pas tout compris, ce qui a pour effet d'engager les échanges sur les obstacles (la langue) et les éléments facilitateurs à la compréhension (des mots reconnus et ce qui est fait).*

b) Analyse de ce temps de classe à l'aide de notions-modèles : la double dialectique contrat-milieu/ réticence-expression

Ce que nous voulons mettre en avant ici, c'est le sens du jeu du professeur, ce sens pratique qui lui permet d'organiser une forme d'enquête, par questionnements successifs, à laquelle tous les élèves participent. D'emblée, elle les confronte au milieu composé ici du film qu'ils viennent de regarder, et son questionnement « Alors ! + vous avez vu ce petit film là + qu'est-ce que c'était que ce petit film ? » porte sur la capacité des élèves à établir des relations entre le sujet du film et l'expérience partagée de confection de la soupe. Elle les engage ainsi dans

une enquête qui débute par la reconnaissance du contexte et la mise en évidence de ce que les élèves savent déjà. Elle sait se montrer suffisamment expressive sur ses attentes grâce à la production d'énoncés clairs et univoques (Tableau 76, tdp 3) et réticente sur les moyens d'y parvenir. Cette réticence s'exprime également lorsqu'elle reprend les propositions des élèves à plusieurs reprises sans y adjoindre le moindre commentaire (Tableau 77). Elle s'assure que les élèves font une bonne lecture du milieu en s'appuyant sur des éléments du contrat : le déjà-là des élèves, et plus particulièrement, ce qu'ils connaissent sur et à propos de la recette en s'aidant de leur mémoire des activités de classe. C'est sur cet arrière-plan du contrat que les élèves et l'enseignante vont aborder le problème, qui, lui, porte sur la compréhension de la langue. Ce constat nous amène d'ailleurs à voir certains points de convergence entre d'une part la dialectique contrat-milieu telle qu'elle est définie dans la TACD et, d'autre part, le rôle des connaissances antérieures dans l'intégration des connaissances nouvelles travaillé en psychologie cognitive. En effet, selon Gaonac'h (2019), les connaissances déjà établies ou connaissances antérieures interviennent comme des « structures d'accueil » favorisant le traitement des informations nouvelles, c'est aussi ce que précise Roussel (2021) lorsqu'elle décrit les processus de construction du sens comme « le résultat de mécanismes d'interprétation exploitant le contexte et les connaissances antérieures susceptibles de guider et d'alléger les traitements de la langue. »

Nous considérons que PE3, en menant ce travail sur ce que les élèves savent déjà, contribue à garantir une sorte d'équilibre entre le déjà-là et la structure du problème ; elle s'assure qu'ils disposent des connaissances nécessaires à la confrontation avec le milieu. C'est alors qu'elle procède à l'avancement du temps didactique par le biais de sa question « et vous avez tout compris ? ». Toutefois, les effets de cette question sur les élèves sont divers ; certains répondent d'emblée non, d'autres oui. Cette question peut être interprétée différemment selon le sens qu'on lui attribue. Si elle renvoie à la représentation de la signification du discours, les réponses positives sont justes, si, au contraire, elle renvoie à une compréhension détaillée, les réponses négatives sont adéquates. Sensible aux signes que lui renvoient les élèves, PE3 procède à une modification du milieu, elle change son type d'adresse aux élèves. Elle n'opère plus par questionnement mais affirme qu'elle n'a pas tout compris. Cette assertion par PE3 de son ignorance peut permettre qu'ensemble professeure et élèves jouent au même jeu. PE3 s'implique affectivement dans l'action et l'exprime dans l'utilisation du pronom personnel *on* (Tableau 79). Ce faisant, elle régule l'action didactique et permet d'enclencher un second mouvement dans le travail d'enquête sur ce qui fait obstacle à la compréhension. Ce choix didactique opéré par l'enseignante a pour effet immédiat de faire prendre conscience aux

élèves de leur propre ignorance et d'interroger les raisons de cette ignorance. Ils mettent au jour leur ignorance de la langue parlée et sont en mesure de la nommer. PE3 ne relève pas les propositions de Lucie et Alice sur l'origine de la langue, mais se montre attentive à celle d'Edgar qui a reconnu la langue parlée. Elle lui demande de justifier sa réponse, ce qu'il fait en apportant la preuve de sa connaissance de la langue russe, à la fois en étant capable de dire un mot et en expliquant l'origine de cette connaissance. Cependant, PE3 n'apporte aucune confirmation sur l'exactitude des propos d'Edgar ; elle fait preuve là encore de réticence dans la mesure où elle tait aux élèves ce qu'elle sait, le nom de la langue utilisée. Cette réticence permet de maintenir les élèves dans le travail du problème, qui n'est pas celui de la reconnaissance de la langue à proprement parler mais plutôt de prendre conscience que, ce qui fait obstacle et rend difficile la compréhension, c'est le discours adressé dans une langue inconnue. Ce que résume parfaitement Ethan « En fait, elle n'avait pas la même langue que nous ». Cette affirmation fait réagir Anna « Oui mais après pomme de terre elle l'a dit en français » qui, elle, a identifié du connu dans le discours de MèreR, cette langue autre n'est donc pas totalement indéchiffrable. PE3 se saisit de cette remarque pour enclencher une nouvelle étape dans le travail d'enquête qui consiste à interroger ce qui peut favoriser la construction du sens dans un discours dit en langue étrangère. Et même si nous pouvons observer la difficulté de jeunes élèves d'école maternelle à exprimer les stratégies utilisées, elles sont perceptibles dans ce qu'ils sont en mesure de dire (Tableau 80). Ils se sont appuyés sur les connaissances qu'ils ont de la langue française, sur le décodage de phonèmes. Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'appui sur les connaissances déjà-là est une stratégie efficace pour la construction du sens d'un discours en langue étrangère. PE3, cette fois, se montre plus expressive, puisqu'elle synthétise les propos des élèves en signifiant que s'ils ont été en capacité de reconnaître le mot c'est parce que « ça ressemblait à notre mot à nous ». L'enseignante poursuit alors plus en avant ce travail de recherche afin d'amener les élèves à proposer d'autres stratégies d'accès au sens. Ils évoquent, avec leurs mots, quelque chose qui se passe dans leur tête, à partir de questions qu'ils se posent, sans être en mesure d'en exprimer davantage. Elouan précise que c'est la dame qui les a aidés à trouver sans pouvoir apporter plus de précisions.

Les choix didactiques opérés par PE3, à la fois dans ce qu'elle exprime et ce qu'elle tait, permettent le travail d'enquête sur la compréhension orale d'un discours. Ils permettent de concrétiser auprès des élèves la notion d'altérité, par la reconnaissance d'une langue autre, au sein d'une forme de vie – jeu de langage. Cette ascension de l'abstrait au concret (Ilyenkov, 1982 ; Engeström et al., 2012) représente une modalité de construction des savoirs qui sont à

la base de la construction de la compétence de compréhension de l'oral. Sans reconnaissance de la langue et de son caractère autre, il ne peut y avoir d'accès à sa compréhension. De plus, ils ont facilité l'expression de stratégies auxquelles ont eu recours les élèves et qui peuvent être efficaces pour l'élaboration du sens : la prise d'indices lexicaux en s'appuyant sur les connaissances de sa langue et la prise d'indices basées sur l'observation du locuteur.

Nous considérons que ce travail d'enquête aurait pu être approfondi en adaptant le dispositif didactique et, notamment, en se saisissant des bonnes choses au bon moment pour faire avancer le savoir. C'est l'ambition du contrefactuel que nous produisons ci-dessous et qui propose une autre manière de faire.

### c) Contrefactuel reposant sur un autre agencement du milieu

Nous allons envisager que PE3, se saisissant de la remarque d'Anna et à la suite des échanges qu'elle a provoqués, propose aux élèves un nouveau visionnage de l'extrait où le mot « pomme de terre » est entendu deux fois.


MèreR	après on prend les pommes de terre<prononcé en français> [ <i>coupe les pommes de terre et dépose les morceaux dans la casserole</i> ]	
-------	--	--

Tableau 84 : pomme de terre prononcé en français

Elle leur demande alors comment ils peuvent être certains que c'est bien le mot pomme de terre qui a été prononcé, parce qu'elle a bien entendu un mot mais n'est pas sûre que ce soit celui-là. Ainsi, cette modification du milieu opérée à la fois par le biais du questionnement et le visionnage de l'extrait de film peut avoir comme effet d'orienter l'attention des élèves vers ce qui est dit et ce qui est fait. La reconnaissance du mot pomme de terre et la production de la preuve que c'est bien ce mot-là qui a été produit se font grâce à la présence de l'ingrédient dans les mains de MèreR. Puis, PE3 peut alors décider de poursuivre le travail en orientant l'enquête autour de la question de l'oubli de sa langue, telle qu'elle apparaît dans les échanges transcrits ci-dessous.

45	Edgar	Elle a oublié sa langue +elle a parlé français
46	PE3	Elle a oublié sa langue, oui, elle a parlé français Est-ce qu'il y a eu d'autres fois où elle a parlé français ?
47	Els	Non

Tableau 85 : elle a perdu sa langue

Dans ce contrefactuel nous imaginons qu'à ce moment, c'est-à-dire après avoir constaté que MèreR n'a pas oublié sa langue, elle engage les élèves dans la recherche du mot pomme de terre en langue russe. Pour y parvenir, elle procède au visionnage d'un nouvel extrait du film qui correspond au moment où la parente présente l'ingrédient « pomme de terre » pour la première fois et l'énonce en langue russe.


MèreR	Et après on aura besoin du poivron, d'un poivron de Bulgarie, pomme de terre « Картошка » [prononcé <i>kartoshka</i> ], d'oignon, de la viande et de coriandre	
-------	--	---

Tableau 86 : présentation de l'ingrédient pomme de terre

Elle propose alors aux élèves de produire un signe, lever la main par exemple, quand ils pensent que le mot, correspondant à pomme de terre, est prononcé. Puis, elle engage les élèves à expliquer leur geste. Le milieu offre des possibilités de rétroactions. En effet, MèreR montre chaque ingrédient en même temps qu'elle en donne le nom. Les élèves devraient assez facilement être en mesure de repérer que, lors de cette présentation, elle ne produit pas le mot « pomme de terre » mais un autre mot dans sa langue et que la signification de ce mot peut être établie en associant le geste, qui montre un ingrédient aisément identifiable, et la parole. Nous faisons l'hypothèse que ce dispositif didactique au sein duquel la professeure prendrait à sa charge l'orientation du travail permettrait d'éviter que l'enquête sur l'accès à la compréhension stagne. Puisque les élèves ne parviennent pas à exprimer comment ils ont compris, il s'agirait d'élaborer un milieu qui rende possible le travail du problème. Ainsi, nous présumons que cet aménagement du milieu rendrait possible la rencontre des savoirs, en établissant de manière explicite que la compréhension de l'oral passe par l'attention à ce qui est fait et montré, le connu (ici le geste de monstration et l'ingrédient) pour accéder à l'inconnu, la langue.

## 2) La séance dans la Classe 5

L'enseignante, pour des raisons liées aux moyens de projection du film, a scindé sa classe en deux groupes (groupe 1 et groupe 2). Ainsi, les élèves, assis dans le coin regroupement peuvent tous voir l'écran de l'ordinateur dans de bonnes conditions.

### a) Présentation

Dans un premier temps, rappelons que dans la Classe 5, avant le visionnage du film, la professeure a procédé à un rappel par les élèves de la séance inaugurale. Pendant ce temps de rappel, les élèves ont établi la liste des ingrédients et des ustensiles utilisés ; l'enseignante a noté sur une feuille cette liste. Ils ont aussi évoqué les différentes actions nécessaires à la réalisation des gâteaux.

Nous allons d'abord présenter ce qu'il s'est passé avec le groupe 1.

PE5 choisit d'orienter les échanges sur ce qui a été perçu oralement par les élèves.

PE5 15min01	Quand la maman de Mila est entrée dans la cantine, elle a commencé à vous expliquer, elle a parlé + comment elle a fait pour vous expliquer la recette ? Marius
Marius	En anglais
PE5	En anglais ++ alors Mila pourquoi maman elle a parlé en anglais ?
Mila	Parce qu'elle venait de l'Angleterre
PE5	Parce que maman elle vient de l'Angleterre+ comment vous avez fait parce que moi quand je vous écoute je me dis je peux, Mila est-ce qu'ils ont bien tout donné ce qu'elle a dit maman ?

Tableau 87 : Classe 5 début de séance - groupe 1

Ainsi, après avoir évoqué le contexte de la séance, soit, le lieu où elle s'est déroulée (la cantine) ainsi que son objet (l'explication de la recette), elle engage les élèves à se souvenir de la manière utilisée par la parente pour présenter la recette. La réponse immédiatement apportée par Marius porte sur le véhicule d'expression, la langue utilisée, qu'il est en capacité de nommer : l'anglais. PE5 interroge alors Mila, la fille de MèreA, qui est intervenue pour les éclairer sur les raisons de l'utilisation de cette langue. Mila informe les élèves sur le pays d'origine de sa maman qui est l'Angleterre. La professeure reprend les propos de Mila et semble intriguée par la disposition montrée par les élèves à produire de mémoire la liste des ustensiles et ingrédients utilisés. Toutefois, elle fait à nouveau appel à l'élève experte pour s'assurer que rien n'a été oublié.

Après que Mila a apporté une rectification sur la nature du gâteau, PE5 repose la question de la compréhension de ce qui a été dit dans une langue étrangère et sur les moyens de la construire.


PE5 15min54	C'était un nature y avait pas de chocolat+++on va la regarder la recette et on va voir si on a bien tout retrouvé mais je repose ma question, Iséa, d'après toi quand la maman de Mila elle s'est mise à parler elle n'a pas parlé en français elle a parlé en anglais, comment ils ont fait les copains et les copines pour comprendre et se souvenir de tout ça ?
Jade	Eh ben elle a montré les objets
PE5	Elle a montré + ça c'est vrai elle a montré qu'est-ce qu'elle a fait encore ?
Paul	Et aussi on savait quand elle avait pris un outil [geste de préhension] on savait ++ le nom de l'outil
PE5	Et comment + pourquoi tu le savais ?

17min24	
Paul	Parce que on a déjà fait des gâteaux

Tableau 88 : Classe 5 - comment on a fait pour comprendre

Nous remarquons que l'élève Jade réagit assez vite au questionnement et sa réponse semble démontrer, chez elle, la prise de conscience d'une stratégie d'accès au sens, celle qui repose sur la reconnaissance de ce qui est montré. C'est d'ailleurs ce qu'illustre Paul, un peu plus tard, quand il dit qu'il est capable de nommer l'outil tenu par le parent. Ces deux élèves signifient, que l'observation de l'objet montré et son identification leur permettent de comprendre et de mémoriser ce qui est dit. Ils connaissent le nom des ustensiles parce qu'ils les ont déjà utilisés lors de la confection de gâteaux en classe.

Nous allons, à présent, nous focaliser sur quelques épisodes survenus au cours du visionnage du film. Le premier correspond au moment où MèreA procède au comptage des œufs nécessaires à la confection des gâteaux au fur et à mesure qu'elle les casse et les dépose dans le récipient.

PE5	Alors qu'est-ce qu'elle fait là ? écoutez ce qu'elle dit	
PE5	Alors qu'est-ce qu'elle fait là ?	
Els	Elle compte	
PE5	Elle compte	
Els	En anglais	
PE5	En anglais	

One, two, three, four

Tableau 89 : comptage des œufs

PE5 attire, à cette occasion, l'attention des élèves sur l'action réalisée et sur ce qui est dit en même temps. Les élèves montrent qu'ils reconnaissent le type de discours tenu par MèreA, puisqu'ils expriment ce qu'elle dit en faisant ce qu'elle fait. Nous aurions pu obtenir des réponses du type « elle casse des œufs », mais la consigne prodiguée par PE5 d'écouter ce qui était dit a vraisemblablement permis aux élèves de saisir le sens de la question. Ils ont pu également identifier le style discursif particulier de l'énumération. Ainsi, ils ont reconnu que le parent comptait en utilisant la langue anglaise.

Nous allons maintenant décrire ce même moment avec le groupe 2

L'enseignante initie différemment cette séance dans la mesure où elle ne demande pas aux élèves de produire la liste des ingrédients et ustensiles utilisés mais les interroge sur les raisons de la venue de MèreA.

PE5 0min34 sec	Pourquoi elle est venue la maman de Mila, Keida ?
-------------------	---

Keida	Elle est venue pour faire un gâteau et pour dire les trucs qui étaient sur la table en anglais
PE5	En anglais comment tu sais que c'était en anglais ?
Keida	Parce que la maman de Mila, elle parle anglais

Tableau 90 : la maman de Mila elle parle anglais

C'est l'élève Keida qui se charge d'y répondre, et ce qu'elle exprime c'est sa compréhension de la situation. MèreA est venue pour confectionner un gâteau mais, également, pour leur présenter « des trucs » en anglais : les ingrédients et les ustensiles. Nous relevons que l'élève ne dispose pas spontanément des mots pour désigner ce que MèreA a utilisé. Elle est capable de justifier la reconnaissance de la langue anglaise par association à la personne qui la parle. PE5 poursuit alors son échange avec Keida autour de la compréhension de la recette en anglais.

PE5	Alors toi est-ce que tu as compris la recette qu'elle a faite ?
Keida	Non
PE5	Non, pourquoi tu n'as pas compris ?
Keida	Parce que je parle pas la même langue que la maman de Mila
PE5	Tu parles pas la même langue que la maman de Mila, tu parles quoi comme langue toi ? Quelle langue tu parles Keida ?
Keida	Je parle albanais et français

Tableau 91 : je parle albanais et français

Keida met en avant à cette occasion son incapacité à comprendre parce qu'elle parle une langue différente. Elle exprime ainsi que la compréhension de la recette passe exclusivement par la compréhension de la langue. PE5 s'enquiert alors de connaître la langue parlée par Keida, elle lui confie maîtriser deux langues l'albanais et le français. Keida se révèle enfant bilingue, habituée à la confrontation des langues et, qui a probablement construit une certaine conscience de ce qu'est comprendre une langue. Cette réflexion de Keida fait réagir Laura qui, tout en exprimant son accord aux propos de Keida, les nuance en affirmant qu'elle a quand même réussi à comprendre en s'appuyant sur ce qui était montré en même temps que ce qui était dit. Nous retrouvons là l'expression d'une stratégie déjà mise au jour dans la Classe 3.

Laura 1min37	Moi j'ai pas compris qu'est-ce qu'elle a dit mais en tout cas j'ai un peu compris parce qu'elle a montré les trucs
PE5	Alors t'as pas tout compris mais tu as un petit peu compris parce qu'elle a montré des trucs alors ça veut dire quoi montrer le truc ? Laura ?
Laura	Les ingrédients pour faire le gâteau

Tableau 92 : j'ai un peu compris



Le recours à cette stratégie semble se confirmer un peu plus tard dans la séance, au sein de ce groupe, lorsque PE5 interroge les élèves sur ce qui les fait rire au cours du visionnage de la présentation des ingrédients.

PE5	Pourquoi ça vous faire rire comme ça ?
Lilou	Parce que c'est rigolo parce que on comprend pas l'anglais
PE5	Ah parce que tu comprends pas l'anglais mais est-ce que tu comprends quand même ce qui se passe Lilou ?
Lilou	Euh oui !
PE5	Comment tu fais pour comprendre ?
Lilou	Parce que elle montre

Tableau 93 : pourquoi ça vous fait rire ?

Les élèves, à l'instar de Lilou, expliquent leur rire en réaction à l'écoute de la langue anglaise qu'ils ne comprennent pas. PE5 prend en compte la remarque de l'élève et décide de la questionner sur sa compréhension de la situation « ce qui se passe » malgré son incompréhension de la langue. La réponse de Lilou est certes positive, mais de plus elle est capable de rendre compte de ce qui lui a permis de comprendre, la monstration accompagnant les paroles.

*Résumons : PE5 demande aux élèves d'évoquer ce dont ils se souviennent du passage de MèreA. Les élèves font part de leur reconnaissance de la langue utilisée. Ceux du groupe 1 guidés par le questionnement de l'enseignante expriment comment ils ont fait pour comprendre (appui sur la gestuelle), et ce qu'ils ont compris (comptage). Ceux du groupe 2 évoquent à la fois l'étrangeté de la langue et comment ils se sont construit une certaine compréhension de la situation.*

#### b) Description à l'aide de notions-modèles : la dialectique contrat-milieu

Dans les situations décrites ci-dessus nous nous intéressons aux manières dont l'enseignante amène les élèves à réfléchir sur comment ils peuvent comprendre une recette dite en langue étrangère. Nous observons que PE5 s'appuie sur ce que les élèves ont mémorisé de la séance inaugurale et sur les connaissances qu'ils se sont alors construites. Ces connaissances sont de deux ordres, celles relatives à ce qui est nécessaire à la confection des gâteaux, d'une part, celles qui portent sur la langue et l'élaboration du sens, d'autre part. Mais ces connaissances sont elles-mêmes intrinsèquement liées, puisque le sens ne peut se construire sans la reconnaissance de la forme de vie. Nous remarquons que, dans chacun des deux groupes, alors que le questionnement de l'enseignante ne porte pas sur les mêmes objets, puisqu'elle

demande aux élèves du groupe 1 « comment elle a fait pour vous expliquer ? » (Tableau 87) et à ceux du groupe 2 « pourquoi elle est venue la maman de Mila ? » (Tableau 90), que les élèves mentionnent l'utilisation de la langue anglaise. L'anglais est inscrit dans le déjà-là des élèves. Ces derniers évoquent également ce qui les a aidés à comprendre, soit le fait que le parent montre en même temps qu'il parle. Cette stratégie fait vraisemblablement partie des habitudes partagées par les élèves et le professeur. Ainsi, la manière d'agir du professeur et des élèves s'appuie fortement sur le contrat pendant tout ce temps de rappel.

Puis, PE5 va les confronter au milieu qui est à la fois visuel et sonore. Nous avons constaté lors de la phase de rappel que les élèves ont essentiellement mis au jour des connaissances et savoir-faire qui mobilisaient leur capacité de perception visuelle. Le problème que doivent rencontrer les élèves est celui de l'élaboration du sens de ce qui est dit. Il s'agit de tenter de résoudre l'énigme suivante : comment comprendre ce qui est dit dans une langue étrangère à propos d'une pratique familière ? Toutefois, pour qu'il y ait problème, il est nécessaire d'aménager le milieu pour que le déjà-là des élèves ne suffise plus. Or nous observons que, dans le groupe 2, le visionnage du film ne suffit pas à faire évoluer les représentations des élèves sur la compréhension orale d'un énoncé en langue étrangère. En effet, à la question « comment tu fais pour comprendre ? », la réponse reste inchangée « elle montre ». L'énoncé de PE5 n'aborde pas explicitement la compréhension de ce qui est dit, aussi les élèves produisent une réponse qui correspond à ce qu'ils savent déjà.

Étudions maintenant l'épisode relatif au comptage des œufs (Tableau 89). L'enseignante intervient pendant le visionnage de la vidéo et demande aux élèves d'être attentifs à la fois à ce qui est fait et dit par MèreA. Elle oriente alors leur attention vers certains signes du milieu, le cassage des œufs un à un et le type de discours du parent. Cette action du professeur a pour effet un déchiffrement adéquat par les élèves de ces signes, puisqu'ils reconnaissent l'action de MèreA (le dénombrement en anglais) et l'arrière-plan sur lequel l'action prend son sens (le type de discours). Cette lecture se réalise donc en prenant appui sur le contrat dans ses valences épistémique et transactionnelle. Les élèves sont en mesure de travailler le problème « comprendre ce que MèreA dit » grâce à ce qu'ils savent déjà et à leur interprétation des attentes de l'enseignante. Ainsi, ils montrent qu'ils ont eu recours à des stratégies efficaces d'élaboration du sens, puisqu'ils ont compris que MèreA comptait.

L'analyse de ces deux épisodes illustre les effets des choix professoraux sur la rencontre ou non par les élèves du problème relatif à la compréhension orale d'un discours. Nous allons donc proposer un contrefactuel qui envisage un autre travail dans le milieu.

### c) Contrefactuel reposant sur l'équilibration didactique

Reprenons la séance à cet instant, qui correspond aux deux derniers tours de parole du tableau 93

PE5	Comment tu fais pour comprendre ?
Lilou	Parce que elle montre

Lilou exprime qu'elle s'appuie sur ce qui est montré pour comprendre. Ce que nous proposons, c'est de poursuivre ce travail d'enquête pour accompagner les élèves dans leur construction d'une définition de ce qu'est comprendre un discours oral. L'appui sur le contrat n'est pas suffisant pour travailler le problème et, comme l'a mis au jour Gruson (2019), dans le cas de la compréhension, il nécessite une accommodation qui passe par un travail plus intense sur le milieu. L'enseignante propose alors aux élèves de leur montrer une nouvelle fois l'extrait qui correspond à la présentation des ingrédients puis elle leur pose cette question « qu'est-ce que vous comprenez ? Qu'est-ce qu'elle est en train de nous dire ? ». Elle focalise ainsi l'attention des élèves non plus essentiellement sur ce qu'ils voient mais sur ce qu'ils perçoivent du discours pour tenter de l'interpréter. C'est-à-dire qu'elle oriente l'enquête vers d'autres éléments du milieu et régule l'avancée des savoirs. Les élèves vraisemblablement seront en mesure d'exprimer que MèreA présente les ingrédients et que, pour le faire, elle les nomme en même temps qu'elle les montre. Ainsi, grâce à son action elle favorise l'émission d'hypothèses sur ce qui est dit en le mettant en relation avec ce qui est fait.

### 3) Synthèse

L'étude de ces quelques épisodes nous permet de dresser des constats sur ce que les élèves montrent de leur construction de la compréhension de la situation. Tout d'abord, ils s'appuient fortement sur ce qu'ils reconnaissent, sur ce qu'ils savent pour construire du sens. Le support vidéo leur permet de développer des stratégies d'accès au sens qui reposent sur la perception d'éléments non-verbaux. Nous notons qu'ils recourent de manière prédominante à leurs sens visuel, stratégie qui peut être induite par l'utilisation du support vidéo et la force de l'image qu'il dégage. Certes, la langue autre est perçue mais elle ne devient un objet d'attention des élèves que par l'action du professeur. Cette action s'avère déterminante pour permettre le traitement de ce qui est dit par les élèves et ainsi engager le travail de compréhension de l'oral. Cette étude aurait pu être enrichie par l'exploitation de moments-clés mis au jour lors de l'étude de la séance inaugurale, comme par exemple l'épisode « 50 grammes de beurre » (Tableau 65). En effet, l'hypothèse sur le sens attribué à l'énoncé de MèreR aurait pu être

l'objet d'un travail soumis au groupe classe : qu'est-ce qui nous permet d'émettre l'hypothèse que MèreR annonce une certaine quantité de beurre ? Ce qui n'a pu être réalisé puisque lorsque nous avons effectué l'analyse de la séance inaugurale, la séquence sur l'exploitation des vidéos avait déjà été mise en œuvre. Or, ce travail à partir des premières interprétations des élèves aurait sans doute permis de mettre œuvre des activités ciblées d'entraînement à la compréhension orale portant, par exemple, sur l'inférence.

## 2. Exploitation de la bande son du support vidéo

Nous allons, dans cette partie, analyser deux séances mises en œuvre respectivement dans la Classe 3 et la Classe 2. Ces séances reposent sur l'écoute exclusive de la bande son de la vidéo de la recette. Ces conditions placent donc les élèves dans une situation de compréhension de l'oral dépourvue de tout élément autre que le discours entendu. Nous avons choisi ces deux classes parce que le travail qui est conduit donne à voir de manière significative comment les élèves sont amenés à prélever des indices paralinguistiques (Classe 3) ou linguistiques (Classe 2) pour interroger le sens de ce qui est entendu. Nous tenterons, au travers de cette étude, de mettre au jour les stratégies d'élaboration du sens déployées par les élèves au sein d'un dispositif où ils sont privés de l'image.

### 1) La séance dans la Classe 3

#### a) Présentation : l'attention aux indices paralinguistiques

Nous avons choisi d'étudier la séance qui s'est déroulée dans la Classe 3 afin d'établir des comparaisons entre la situation « écoute de la bande sonore » et celle « visionnage de la vidéo » précédemment décrite. Nous essaierons d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : qu'est-ce que ce dispositif permet de mettre au jour en matière de développement de compétences de compréhension orale des élèves ?

Cette séance se déroule selon le schéma suivant : PE3 annonce aux élèves qu'ils vont écouter quelque chose et qu'ensuite ils en discuteront. Les élèves sont installés dans le coin regroupement et l'écoute dure 8 min 50 sec, sans interruption. Ce temps peut être considéré comme relativement long pour le maintien de l'attention de jeunes élèves, d'autant qu'ils ne disposent pas d'indications sur ce qu'ils doivent écouter.

5.	PE3 9min 58	Alors nous avons écouté euh quelque chose++alors Shaïma ?
6.	Shaïma	La soupe la soupe de la maman de Aïda

7.	PE3	La soupe de la maman de Aïda
8.	Shaïma	La soupe russe ! <i>[repris en chœur par l'ensemble des élèves]</i>
9.	PE3 10min 05	Alors comment vous avez reconnu que c'était la soupe de la maman de Aïda ?
10.	Louise	Parce qu'on a reconnu sa voix
11.	PE3	Vous avez reconnu sa voix ?
12.	Els	Oui oui

Tableau 94 : premiers retours sur l'écoute de la bande son "soupe russe"

Nous observons que PE3 inaugure les échanges non pas par une question mais par une phrase affirmative dont l'objet « quelque chose » n'est pas précisé. Shaïma (tdp 6) apporte immédiatement l'information manquante, ce quelque chose est la soupe de la maman d'Aïda. PE3 reproduit alors le même énoncé qu'Aïda sur un ton neutre. Ceci conduit Shaïma à préciser son énoncé au tour de parole suivant (tdp 8) en spécifiant le nom de la soupe, la soupe russe. Donc, sans indications préalables relatives au contexte ou au travail à réaliser, Shaïma a été en mesure d'identifier la situation entendue. PE3, suite à l'annonce de Shaïma, demande aux élèves de justifier leur réponse. Sa question reçoit une réponse immédiate, Louise évoque la reconnaissance de la voix de MèreR. Cette voix qui leur est devenue familière, puisqu'ils y ont été exposés à de nombreuses reprises, est associée à une situation particulière : la confection de la soupe russe. C'est ainsi que nous pouvons vraisemblablement établir que la connaissance de l'émetteur du message est une des voies pour identifier la situation. Cette stratégie, les élèves la mobilisent parce qu'ils sont privés de l'image et qu'ils ne peuvent prendre appui sur le visuel, ils ne peuvent prélever des indices que sur ce qu'ils entendent. Cependant, PE3, quelques tours de parole plus tard, engage à nouveau les élèves à réfléchir sur ce qu'ils ont entendu ; la voix est un indice mais il peut ne pas suffire pour affirmer que c'est la recette de la soupe qui est racontée.

38.	PE3	Et comment vous êtes sûrs que c'est la recette que je vous ai fait entendre ? Noélie ? comment vous êtes sûrs que c'est la recette que je vous ai fait entendre ?
39.	Els	On a reconnu les voix
40.	PE3	Oui mais elle aurait pu être en train de raconter une histoire

Tableau 95 : reconnaissance des voix

Pour exemplifier son propos, PE3 suggère que c'est peut-être une histoire que MèreR était en train de raconter. Elle invite ainsi les élèves à prélever d'autres indices qui pourraient justifier que c'est bien la réalisation de la soupe qu'ils viennent d'entendre et non autre chose. Les élèves produisent à ce moment des éléments supplémentaires qui vérifient leur hypothèse.

5.	Ilio	C'est les bruits
6.	PE3 - 11min 42	Ce sont les bruits, quels bruits on a entendus alors ?

7.	Ethan	tomato
8.	Ilio	Du bruit parce quand elle coupait ça faisait du bruit et du coup
9.	Marie	Oui+ on a entendu l'eau aussi qui renversait
10.	PE3	L'eau aussi

Tableau 96 : écoute bande sonore soupe russe - les bruits

L'exposition à la bande son produit un autre effet sur la manière dont les élèves perçoivent la situation. Cette perception, passant uniquement par le filtre de l'audition, les rend attentifs à l'environnement sonore. Ils y reconnaissent des bruits qui évoquent les actions accomplies lors de la recette. Le bruit du couteau sur la planche, ou de l'eau versée dans la casserole. Enfin, si nous considérons maintenant les mots perçus par les élèves, ce sont les mêmes que ceux qui avaient été évoqués lors de la séance d'exploitation de la vidéo avec images.

*Résumons : ce travail mené à partir de l'écoute de la bande-son de la vidéo a permis aux élèves d'exprimer que, privés d'images, ils ont recours à certaines stratégies pour construire du sens. D'abord, la reconnaissance de l'émetteur grâce à l'identification de sa voix puis le repérage de bruits évocateurs de certaines actions.*

#### b) Analyse à partir de la double dialectique contrat-milieu et réticence-expression

Ici, la professeure confronte les élèves à un autre milieu-problème. Ce milieu est constitué de la bande sonore de la vidéo préalablement travaillée. La connaissance par les élèves de la situation évoquée dans le document établit un certain rapport entre les élèves et le milieu. Par ailleurs, les élèves peuvent s'appuyer sur le contrat dans sa valence épistémique, c'est-à-dire sur les connaissances qu'ils ont construites tout le long du travail sur la recette pour lire le milieu. Au lancement de l'activité, l'attitude de PE3 se caractérise par une forte réticence à exprimer ce qui est attendu des élèves, elle leur indique assez vaguement qu'ils vont écouter quelque chose. C'est cette même expression qu'elle utilise, à nouveau, après l'écoute (tdp 5, Tableau 94), expression qui n'est pas un questionnement mais plutôt un constat sur l'activité qui vient d'être menée. Cette manière de faire, qui consiste à formuler un constat d'une action réalisée, nous l'avons déjà observée dans la pratique de PE3. En ce sens, elle peut être inscrite dans les habitudes issues de l'action conjointe entre professeure et élèves. Quand la professeure exprime ce qui vient d'être réalisé, les élèves doivent formuler ce qu'ils ont compris ou reconnu. Ce déjà-là constitue un élément du contrat, un arrière-plan partagé qui invite les élèves à agir. La réponse de Shaïma, sans que PE3 n'ait posé de question, montre

que l'action professorale a été lue et a permis d'activer le contrat didactique. L'élève fait part à l'enseignante qu'elle a reconnu, dans ce qu'elle vient d'entendre, l'explication de la recette de la soupe russe.

C'est sur cet arrière-plan du contrat que PE3 engage les élèves dans le problème à mettre au travail. Comment attester du fait que c'est bien l'histoire de la réalisation d'une recette de soupe qui vient d'être entendue, et qu'il s'agit de celle de la soupe russe en particulier ? Comment apporter des éléments de validation à cette hypothèse ? Ainsi, les élèves sont amenés à produire des indices pour justifier ou prouver le fait. Ces indices, les élèves les prélèvent dans l'environnement sonore et y attribuent du sens en les confrontant à ce qu'ils savent déjà. Toutefois, ce travail se fait sous le contrôle de PE3 qui oscille entre expression et réticence. Elle se montre réticente lorsqu'elle reprend les propos tenus par les élèves sans les valider ni les invalider « ce sont les bruits » (tdp 11, Tableau 95). Elle se montre relativement expressive lorsqu'elle suggère aux élèves que cette voix qu'ils ont reconnue pourrait leur raconter autre chose que la recette de la soupe « elle aurait pu être en train de nous raconter une histoire ». Cette intervention de PE3 a pour effet de faire produire aux élèves de nouveaux éléments qui concourent à justifier l'hypothèse produite. Les bruits, les éléments paralinguistiques présents dans l'environnement sonore, ont pu être identifiés comme des indices ou « pieces of evidence » qui peuvent aider à établir la validité et la qualité d'un fait. En effet, si nous nous référons à la définition qu'en donne le Collins: « Evidence is anything that you see, experience, read, or are told that causes you to believe that something is true or has really happened ». C'est bien ce dont les élèves ont fait l'expérience, c'est ce qu'ils ont entendu et reconnu qui leur a permis d'identifier la situation. Alors, ces indices que nous fournissent les élèves, pour nous connaître pratique de l'activité de compréhension orale, constituent des évidences de mise au travail de certaines stratégies efficaces, mises au jour par des didacticiens et psychologues cognitivistes, et qui reposent sur l'établissement de relations entre des éléments épars perçus dans le paysage sonore, la voix et les bruits, pour élaborer le sens d'une situation. Nous pouvons voir ces indices, comme des preuves indices (Sensevy, 2014) de recours à des stratégies manifestes d'activités de compréhension de l'oral. Cependant, ces indices sont-ils suffisants à la validation de l'hypothèse qu'il s'agit bien de la présentation de la recette de la soupe russe ? Le document sonore pourrait correspondre à une autre situation, à la présentation d'une autre recette par exemple. La construction du sens d'un message sonore repose sur les relations que l'on peut établir entre les indices divers et multiples qui y sont prélevés (dialectique contrat- milieu). Aussi, à la suite de Sensevy (2019), nous considérons qu'entraîner les élèves à comprendre c'est les entraîner « à bâtir une

constellation de preuves-indices, dont le système pourra aider à bâtir, valider, réfuter des hypothèses d'efficacité ». Nous allons par conséquent, dans le contrefactuel ci-dessous, proposer d'accroître les indices de la constellation afin d'encourager les élèves à poursuivre le travail de compréhension de l'oral.

### c) Contrefactuel reposant sur la double équilibration didactique

Nous envisageons, dans ce contrefactuel, des aménagements à la situation ci-dessus décrite afin de prolonger le travail d'enquête autour de la question : est-ce bien la recette de la soupe russe que nous venons d'entendre ? Il s'agit pour les élèves de reconstruire le sens d'une instruction donnée et de vérifier si elle est produite lors de la confection de la soupe russe. Reprenons la séance au moment où les élèves mettent au jour que la perception de certains bruits leur a permis d'identifier la situation (Tableau 96), Ethan (tdp 7) ajoute qu'il a reconnu le mot « tomato ». Alors, l'enseignante se saisit de ces remarques pour soumettre aux élèves un autre problème. Dans cette situation et à la suite de Sensevy (2011), nous considérons que les comportements de l'élève donnent à voir au professeur la distance à laquelle l'élève se trouve de ce qu'il doit atteindre.

PE3 leur annonce qu'ils vont à nouveau écouter un court extrait dans lequel ils vont entendre le mot suggéré par Ethan et des bruits. Leur travail consiste à apporter des réponses à la question suivante : qu'est-ce que MèreR nous dit à ce moment-là, de quoi elle nous parle ? L'extrait est court, il ne dure que 10 secondes, MèreR dit « on coupe les tomates en rondelles », le mot tomate est transparent et facilement identifiable. Puis, on entend distinctement le bruit réalisé par l'action de couper les tomates. Le travail des élèves, dans un premier temps, consiste, en s'appuyant sur les connaissances déjà-là, le contrat, à prélever dans le milieu composé de l'extrait de la bande sonore, le mot « TOMAT » et les bruits produits. Ils vont alors être mis en situation, face au problème qui consiste à élaborer un système stratégique pour percevoir la dépendance entre les signes reconnus. L'enseignante, en demandant aux élèves d'émettre des hypothèses sur le contenu du message de MèreR, les engage à établir des liens entre le mot et les bruits. Si c'est une recette qu'ils entendent, à quoi peut correspondre ce qui est dit. Elle peut aussi leur proposer de mimer la situation au fil de l'écoute. Ainsi, son action didactique s'appuie sur le connu pour construire progressivement le problème qui repose sur la construction du sens de l'énoncé produit (dialectique contrat-milieu). Ensuite, elle les invite à poursuivre leur travail d'enquête. L'instruction suggérée par les élèves figure-t-elle dans la réalisation de la soupe russe ?



## 2) La Séance dans la Classe 2

### Présentation : l'attention aux indices linguistiques

Pour ce travail qui repose sur l'écoute de la bande sonore de la réalisation de la soupe italienne, PE2 a fait le choix de procéder selon des modalités différentes. Elle ne diffuse aux élèves que la partie qui correspond à la présentation des ingrédients et des ustensiles. Cette séance s'ouvre sur un temps d'échanges autour de la langue parlée par MèreIt qui n'aboutit à aucun consensus de la part des élèves. Puis, PE2 propose aux élèves une écoute fractionnée du document sonore. C'est-à-dire qu'elle interrompt la diffusion après que chaque ingrédient ou ustensile a été nommé. Notre analyse tentera d'éclairer les effets de ce dispositif quant au travail des compétences de compréhension de l'oral des élèves.

Avant de procéder à l'écoute du document sonore, PE2 procède à un rappel de la situation au tout début de la vidéo.

37	PE2 5min 30	Rappelez-vous ce qu'elle fait au début de la vidéo, Leila qu'est-ce qu'elle fait Jocelyne, qu'est-ce qu'elle nous présente ? Bertille ? Louna qu'est-ce qu'elle nous a présenté au début MèreIt ? Vous ne vous rappelez plus, elle nous a présenté les ustensiles et les ingrédients. On va faire un petit jeu, je vais vous faire écouter tous les ustensiles et les ingrédients que MèreIt nous présente mais sans vous montrer les images Vous allez essayer de deviner de quoi elle parle. Et maintenant je vous demande de bien écouter, bien sûr on lève la main
----	----------------	--

Tableau 97 : PE2 annonce la situation d'écoute

Après avoir sollicité les élèves et n'obtenant pas de réponse, PE2 effectue elle-même le rappel en précisant qu'ils ont assisté à la présentation des ustensiles et des ingrédients. Puis, elle leur annonce le travail qui va leur être demandé lors de l'écoute. Elle le décrit comme un petit jeu, qui consiste à deviner ce que dit MèreIt sans l'appui de l'image. Il s'agit pour PE2 de vérifier quels types d'hypothèses les élèves peuvent formuler à partir de l'écoute seule tout en s'appuyant sur les connaissances qu'ils ont pu construire lors des séances précédentes.

#### a) Episode du « buongiorno »

L'écoute de la bande son de la vidéo est alors lancée, étudions ce moment.

38	Bande son	Buongiorno !
39	PE2	Qu'est-ce qu'elle a dit ?
40	Tess	Bonjour !
41	PE2	Comment tu sais que c'est bonjour ! tu as raison c'est bonjour mais comment tu as deviné ?
42	Tess	Parce que j'ai bien fermé les yeux

43	PE2	Mais ça n'a rien à voir avec les yeux ++
44	Tess	Parce que j'ai deviné [en chuchotant]

Tableau 98 : élucidation du mot « buongiorno »

PE2 fait écouter le premier mot énoncé par MèreIt et demande aux élèves ce qu'elle a dit. La question peut être interprétée de deux manières, soit il faut répéter le mot entendu, soit il faut en donner la signification. Tess (tdp 40) rapporte ce qu'elle a compris en traduisant le mot « buongiorno ». Sa réponse est immédiatement validée par PE2 au tour de parole suivant. Toutefois, l'enseignante exige plus que la traduction, elle sollicite une justification de l'élève sur la proposition « bonjour » faite par cette dernière. Tess dit, dans un premier temps, que ce qui lui a permis de comprendre, c'est l'action de fermer les yeux. Cette réponse est immédiatement réfutée par PE2 « mais ça n'a rien à voir avec les yeux » (tdp 43). Cependant, un peu plus en avant dans la séance, « fermer les yeux » est une des consignes données par l'enseignante préalablement à l'écoute.

2.	PE2	Non, là vous n'allez rien voir, je vais juste vous demander d'écouter, vous pouvez fermer vos yeux si vous voulez.
----	-----	--

Tableau 99 : consignes préalables à l'écoute

Tess, en formulant de cette manière sa justification, peut exprimer qu'elle a compris parce qu'elle a agi conformément à ce que lui a proposé l'enseignante. Nous pouvons également envisager que ce que dit Tess est sa manière de nous faire part de la stratégie qu'elle met en œuvre et qui l'aide à comprendre. Fermer les yeux peut être alors vu comme une métaphore de concentration, d'attention exclusive à ce qui est entendu. Or, comme toute métaphore, elle se fonde sur une interprétation très personnelle de la personne qui la produit, et il faut que celui ou celle qui la reçoit revive cette impression. Sans ce transfert, il est difficile d'interpréter ce que veut exprimer le locuteur. Face à la réfutation de sa proposition par PE2, Tess en produit une nouvelle (tdp 44) « j'ai deviné ». À nouveau, elle peut exprimer à travers cette réponse qu'elle a agi adéquatement à ce qui lui a été demandé par PE2 (tdp 37, Tableau 97) « vous allez essayer de deviner de quoi elle parle ». Ou bien encore, nous pouvons émettre l'hypothèse que, à l'aide des moyens langagiers dont elle dispose, elle signifie une forme d'activité mentale qu'elle n'est pas en mesure de spécifier. Ce que semble d'ailleurs pointer Katia dans le tableau ci-dessous.

46.	Katia	Parce que elle a féréchi !
-----	-------	----------------------------

Tableau 100 : proposition de justification de réponse

PE2, cependant, poursuit le travail d’investigation sur ce qui a bien pu amener Tess à deviner que MèreIt disait bonjour.

47	PE2	Elle a réfléchi +à votre avis qu’est-ce qui a pu lui faire deviner que c’était bonjour ?
48	Mélina	Parce que elle a dit bonjour

Tableau 101 : PE2 poursuit son questionnement à partir de la proposition de Tess

La réponse de Mélina (tdp 48) résonne comme une forme d’évidence de la reconnaissance de la formulation de la salutation, sans produire plus d’éléments. Alors PE2 choisit une nouvelle approche pour amener les élèves à produire d’autres justifications. À ces fins, elle n’utilise plus le questionnement mais réfute en quelque sorte la proposition « bonjour ».

49	PE2	Elle n’a pas dit bonjour, elle a dit buongiorno mais ça ...
50	Marie	C’est presque pareil !
51	PE2	Ben oui ! ça se ressemble !

Tableau 102 : PE2 réfute la proposition « bonjour »

Nous observons que l’enseignante, dans son affirmation « elle n’a pas dit bonjour, elle a dit buongiorno », cherche à provoquer chez les élèves une réaction face à une autre évidence, MèreIt n’a pas dit bonjour mais un autre mot qui possède une forme proche. C’est cette lecture que nous proposons de la fin tronquée de sa phrase « mais ça ». Marie produit la réponse attendue en formulant que ces mots sont presque pareils. Elle a, sans doute, reconnu la proximité phonologique de ces deux mots. Ceci conduit à l’approbation par PE2 de la proposition de Marie, qu’elle reformule en terminant la phrase initiée (tdp 49) « ça se ressemble ». Alors, nous pouvons lire les attentes de PE2 qui étaient que les élèves s’appuient sur leurs connaissances de la langue française pour émettre une hypothèse de sens. Toutefois, PE2 ne dit rien sur ce qui émerge de cette situation et qui est relatif à la construction de savoirs. Elle ne signifie pas aux élèves que reconnaître, dans un discours en langue étrangère, des mots qui ressemblent à ceux que l’on connaît peut aider à comprendre. Ce que nous observons, c’est que, au fil de la séance, les attentes exprimées par PE2, concernant la recherche de ressemblance entre les mots sont lues par les élèves et c’est dans ce jeu qu’ils s’engagent. La description de ce nouvel épisode vise à analyser le jeu particulier des élèves et de l’enseignante.

## b) Episode de la « zuppa italiana»

Un peu plus loin dans la séance, les élèves sont soumis à l'écoute d'un nouvel extrait transcrit dans le tableau ci-dessous.

60	Bande son	<i>Mi faccio una zuppa italiana</i> [je fais une soupe italienne]
61	Els	Elle a dit una zuppa italiana, una zuppa
62	PE2	Una zuppa italiana, alors qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire ça ?

Tableau 103 : écoute de l'extrait "zuppa italiana"

Cette fois, nous constatons que les élèves ne traduisent pas ce qu'ils ont entendu mais répètent en langue italienne ce que MèreIt a dit. La correction phonologique est remarquable et les élèves semblent prendre plaisir à cette répétition. PE2 demande alors aux élèves la signification de ce qu'ils viennent de produire. Elle leur en demande donc la traduction. Voici les réponses que lui apportent les élèves.

80	Mélina	Ça commence par italien
81	Els	Ça commence par un i
82	PE2	Ah ! Et zuppa qu'est-ce que ça va être alors ?
83	Mélina	« Joupa » comme joue pas avec les couteaux
84	Katia	C'est peut-être la soupe ? [ parle bas]
85	PE2	C'est ça qu'elle a fait elle a pas joué avec les couteaux ?
86	Mélina	Non, elle a demandé à un enfant de pas jouer avec les couteaux

Tableau 104 : interprétation de "zuppa italiana" par les élèves

Nous constatons que Mélina opère une analogie entre le mot « italiana » et « italien » ; elle s'appuie sur ce que PE2 a mis en évidence précédemment à propos de la ressemblance des mots. Cette réponse de Mélina n'est pas commentée par l'enseignante. Celle-ci enchaîne sur une nouvelle question adressée aux élèves sur la signification du mot « zuppa » ; nous pouvons vraisemblablement envisager qu'elle attend que les élèves recherchent des ressemblances. Or, le mot « zuppa » qui se prononce [tʰsuppa] n'offre sans doute pas le même degré de transparence à tous et le travail de mise en correspondance des mots soupe et zuppa peut être difficile pour les élèves. Ces derniers, à l'instar de Mélina, cherchent à deviner la signification du mot à partir de similitudes perçues avec des mots français qu'ils connaissent. Seule Katia (tdp 84) formule l'hypothèse que ça peut être la soupe, mais sa remarque n'est sans doute pas perçue par PE2. C'est ainsi que Mélina propose « joue pas », en effectuant probablement un rapprochement entre la forme orale de cette expression et celle de « zuppa ». Elle justifie même sa proposition en présentant un exemple de son utilisation dans le contexte de la préparation culinaire. Puis, elle donne son interprétation (tdp 84) de ce qu'elle a entendu en contextualisant la situation. Cette interprétation est cohérente puisque MèreIt va être amenée à manipuler un couteau pour confectionner la soupe. Ce faisant, elle oublie sa première proposition relative à la découverte du mot « italien ». Elle n'établit pas de lien entre

les deux mots, lien qui lui aurait peut-être permis d'invalider l'hypothèse concernant le mot « couteau » dans le contexte qu'elle a proposé. PE2 choisit de réorienter l'attention des élèves vers ce qui se prépare. Elle les conduit à se rappeler de la finalité de la recette (tdp 86).

87	PE2	Mais c'est une recette de quoi qu'elle fait, Tess ?
88	Tess - 10min02	De ++ soupe
89	PE2	De soupe ++zuppa
90	Mélina	Ah ! peut-être qu'elle a dit soupe +zuppa

Tableau 105 : PE2 juxtapose les mots zuppa et soupe

Tess (tdp 87) précise alors que c'est une recette de soupe qui est présentée. Puis, PE2 juxtapose oralement, en réitérant ce qu'elle avait fait (tdp 49, Tableau 102) pour les mots « buongiorno » et « bonjour », les mots « soupe » et « zuppa ». Cette intervention de PE2 amène Mélina à formuler l'hypothèse que « zuppa » c'est peut-être la soupe. La proposition de Mélina est répétée par PE2 qui choisit de ne pas la valider ou l'invalider mais lui conserve son caractère hypothétique par l'utilisation de l'adverbe peut-être.

91	PE2	Ah peut-être qu'elle a dit soupe+++
----	-----	-------------------------------------

Tableau 106 : hypothèse "soupe" reformulée par PE2

*Résumons : PE2 choisit, dans cette séance, d'exploiter la bande son de la première partie de la vidéo. Celle-ci correspond aux épisodes des salutations et de la présentation des ustensiles et ingrédients. Elle propose une écoute fractionnée aux élèves qu'elle interrompt après l'émission d'un mot-clé. Elle engage alors les élèves à deviner ce qui est dit et plus particulièrement le sens d'un mot ou groupe de mots. Elle appuie ce travail sur la ressemblance entre les mots.*

### c) Analyse : la dialectique contrat-milieu

Nous mettons l'accent dans cette partie sur les notions de contrat et milieu didactiques en lien avec celle d'habitudes. En effet, PE2, d'emblée, rappelle aux élèves des éléments du contrat, la situation qui va leur être soumise à l'écoute est connue de tous. C'est celle de la présentation des ustensiles et des ingrédients pour laquelle ils ont construit des connaissances, valence épistémique du contrat. Elle poursuit en décrivant la situation, c'est une écoute sans étayage par l'image, puis en formulant la consigne, deviner ce qui est dit. Il s'agit donc pour les élèves de déployer des stratégies qui vont leur permettre de travailler dans le milieu afin de comprendre les paroles entendues. L'enseignante en les exposant à des énoncés brefs permet

aux élèves de fabriquer un milieu adéquat, et de pouvoir produire une solution au problème posé. C'est ce que nous observons avec Tess (Tableau 98) qui après avoir entendu « buongiorno » propose bonjour. PE2, tout en se montrant très expressive sur la validité de la réponse, demande à l'élève de justifier sa réponse. Celle-ci fait part de ce qui l'a aidé à trouver et qui appartient à des habitudes installées lors d'activité d'écoute, fermer les yeux pour mieux se concentrer et être plus attentive à ce que l'on écoute. Nous pouvons avancer que Tess exprime, de cette façon, la stratégie qu'elle a mise en œuvre pour identifier le sens de « buongiorno ». Or, PE2 réfute de cette justification (tdp 43, Tableau 102). Alors, Tess apporte une justification « parce que j'ai bien fermé les yeux » qui reprend un des termes du contrat, et qui montre qu'elle a trouvé parce qu'elle a fait ce qui lui a été demandé. La justification proposée par Katia « parce qu'elle a réfléchi » (tdp 46, Tableau 100) repose, elle aussi, en partie sur le système d'attentes et d'habitudes inhérent au contrat. Mais, tout comme pour Tess, cette réponse peut également témoigner de leur manière spécifique de travailler dans le milieu. Nous nous risquons à cette interprétation, Tess comme Katia expriment la nécessité d'activer des processus réflexifs qu'elles ne sont pas en mesure de décrire et qui peuvent être inconscients. C'est ce que semble signifier la réponse de Mélina « elle dit bonjour » (tdp 48, Tableau 101) pour qui la situation peut ne pas comprendre de problème. Peut-être que ces élèves ont pu construire la signification de ce qui a été dit parce qu'elles ont identifié la situation dans laquelle le mot a été exprimé. Ainsi, elles ont pu interpréter le jeu de langage dans la forme de vie. Mais, PE2 choisit de diriger autrement l'enquête qu'elle propose aux élèves. Elle va leur offrir un nouvel objet de réflexion lorsqu'elle affirme qu'ils n'ont pas entendu « bonjour » mais « buongiorno ». Elle constitue en quelque sorte un milieu auxiliaire composé de son énoncé dans lequel elle a juxtaposé les deux mots. Les éléments de l'étude sont mis en évidence et Marie est en mesure d'établir des relations entre les deux mots. PE2 a fait ce qu'il fallait pour que Marie agisse ainsi et qu'elle entende la ressemblance entre les mots. La manifestation de la compréhension pour PE2 réside dans la capacité des élèves à reconnaître cette ressemblance et s'appuyer dessus pour deviner le sens du mot. Elle établit ainsi, en quelque sorte, des règles d'usage qui vont délimiter le jeu du problème de compréhension orale. Elle cherche à leur donner des habitudes d'action transposables à d'autres situations. C'est ce que nous observons dans l'épisode de la « zuppa italiana », caractéristique de ce qui se passe dans la suite de la séance. Les élèves font une nouvelle lecture du milieu, c'est-à-dire qu'après l'écoute de l'extrait sonore (tdp60), ils répètent ce qu'ils ont entendu, ils imitent la locutrice. Ils montrent, ainsi, ce qu'ils ont lu des attentes de PE2 : dire ce qui est entendu. Les élèves ne reproduisent que la fin de la phrase « zuppa

italiana », ce qui est suffisant puisque ce sont les mots-clés dont PE2 veut faire deviner le sens. L'enseignante reproduit l'expression « zuppa italiana » en articulant exagérément lorsqu'elle pose sa question (tdp 62, Tableau 103). Nous remarquons que le mot « italiana » est très vite décrypté par les élèves, sans doute au regard de la proximité phonologique avec son équivalent en français. Mais, cette fois, PE2 ne leur demande pas de justifier leur réponse et donc de reconnaître que c'est la ressemblance entre les mots qui leur a permis de deviner le sens du mot. Nous pouvons supposer que la réponse suffit à PE2 pour identifier comment les élèves ont travaillé le problème. Elle préfère leur soumettre l'étude du mot « zuppa ». Ce que nous constatons, c'est que Mélina va tenter de résoudre le problème en travaillant comme elle l'a fait pour « buongiorno » et « italiana ». Elle agit en s'appuyant sur les capacités d'action qu'elle a préalablement développées. Elle cherche donc un mot en français proche de la forme orale perçue « zuppa ». Et elle trouve (tdps 83, 86, Tableau 104) ; elle parvient même à justifier son choix en imaginant une histoire vraisemblable à partir du mot couteau (tdp 86, Tableau 30). Mélina, en s'appuyant sur ce qui pour elle fait contrat, a prélevé les signes présents dans le milieu pour répondre aux attentes professorales. Cependant, ici son hypothèse est fautive. En effet, les habitudes ne suffisent plus, la façon d'agir ne fonctionne plus, le contrat est inopérant. Alors, PE2 (tdp 87, Tableau 104) décide de réorienter le travail du problème en rappelant le contexte de la situation, la confection d'une soupe. Puis, elle prononce successivement les mots « soupe » et « zuppa » (tdp 89, Tableau 105). Ce faisant, elle place volontairement dans le milieu des affordances pour inciter les élèves à agir d'une certaine manière, en les aidant à établir la relation de proximité phonologique entre les deux mots pour en faire émerger le sens du mot « zuppa ». Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que l'enseignante en énonçant les deux mots aide les élèves à produire la réponse. Ce faisant, elle se montre expressive et produit ce que l'on peut voir comme un effet Topaze (Brousseau, 1998). Cette manière d'agir, qui consiste à percevoir la ressemblance phonologique entre les mots pour en deviner le sens, va aider les élèves à trouver le sens du mot « ingredienti » mais elle a ses limites et va constituer un obstacle pour trouver celui du mot « coltello », couteau en français, que les élèves associent à « vélo ». Les élèves qui voient le problème comme une recherche de mots ayant une prononciation proche de ceux qu'ils connaissent en français oublient parfois le contexte, la recette, et jouent à un simple jeu de devinettes.

Pour conclure, nous pouvons dire que les actions de ces élèves sont fortement orientées par le contrat, qu'ils œuvrent selon une certaine habitude. Et comme rien ne vient déjouer cette habitude, les élèves agissent conformément à elle tout le long de la séance. C'est ainsi qu'ils proposent « sel » pour « sale », « oignon » pour « olio » et « soupe » pour « zucchini ».

Le contrefactuel que nous produisons ci-dessous vise à proposer une autre manière d'envisager l'action professorale au travers d'une rééquilibration didactique qui permettrait aux élèves de comprendre quand ils peuvent résoudre le problème et quand ils ne le peuvent pas.

#### d) Contrefactuel

Envisageons un scénario qui se déploie au sein du milieu didactique élaboré par les élèves et l'enseignante à l'issue de la découverte du mot « bonjour » par Tess et de la mise en évidence que la proximité phonologique a permis de découvrir le sens du mot inconnu. La professeure va alors proposer aux élèves une recherche de mots, trois qu'elle a identifiés comme étant proches phonologiquement de leur équivalent en français, un mot plus éloigné et un mot qui ne figure pas dans la recette. Elle aménage le milieu pour que les élèves puissent aller à la rencontre du problème et interroger l'efficacité de la stratégie de construction du sens qui repose sur la similitude phonologique entre les mots.

Elle demande, dans un premier temps aux élèves, le nom des ingrédients et ustensiles que MèreIt a présentés. Puis, elle leur annonce qu'elle a choisi cinq mots dont elle affiche les représentations (des images ou photographies), ce sont les mots ingrédients, sel, crème, courgette, citron. Les élèves disposent eux-aussi des images de ces mots. Ils vont écouter la bande son de la présentation à plusieurs reprises et poser l'étiquette du mot quand ils pensent l'avoir reconnu. PE2 précise que certains peuvent ne pas être reconnus. À la fin des écoutes, elle effectue une mise en commun des mots reconnus et organise un premier échange sur la validité des réponses et sur ce qui a permis de les identifier. Ensuite, elle annonce aux élèves qu'ils vont écouter à nouveau la bande son et lever l'étiquette quand ils entendent le mot correspondant. Elle va alors faire écouter le mot et demander aux élèves ce qui leur permet de le deviner. Ainsi, elle engage les élèves à enquêter dans le milieu pour les aider à construire des stratégies d'accès au sens et comprendre les conditions de leur efficacité. Ce travail passe aussi par la mise en évidence que certains mots, comme les mots « courgette » et « *zucchina* », offrent des formes trop dissemblables pour être identifiés, et que d'autres, comme « citron », ne peuvent pas être entendus puisqu'ils ne figurent pas dans la recette.

### 3) Courte synthèse

Les analyses de ces épisodes mettent au jour les capacités des élèves à prélever, dans un univers sonore, des signes (bruits, mots transparents) qui leur permettent d'élaborer des hypothèses de sens. Cependant, ce travail, pour ne pas être réduit à un jeu de devinettes,



nécessite de la part du professeur de solides connaissances sur ce qui est en jeu dans la construction de compétences de compréhension orale dans ce contexte précis. À l'aune de ce savoir, le milieu peut être aménagé, notamment rendu moins dense pour en favoriser la lecture par les élèves. Les professeures peuvent orienter l'exploration de ce milieu vers les formes sémiotiques (des éléments paralinguistiques et linguistiques) et donner à voir aux élèves les stratégies que ces signes permettent d'activer pour que l'apprentissage visé se réalise, comme nous le proposons dans nos contrefactuels.

### 3. Exploitation des pistes sonores – listes de mots

La situation que nous avons choisie d'étudier ici est réalisée dans la Classe 3. Elle repose sur l'écoute des pistes sonores correspondant au nom des neuf ingrédients de la recette russe. Les mots apparaissent dans cet ordre.

1.[помидор - tomate] 2.[картофель - pomme de terre] 3. [мясо- viande] 4. [лук- oignon] 5.[перец – poivron] 6.[фасоль - haricot] 7.[кинза- coriandre] 8.[масла- beurre] 9.[вода -eau]

Avant de passer à l'analyse, il nous semble important de préciser que l'enregistrement des mots a été réalisé par une autre personne que MèreR, c'est donc une autre voix que les élèves vont entendre. Ce temps d'exploitation des enregistrements est mis en œuvre à la suite du travail réalisé à partir de l'écoute de la bande son de la vidéo de la recette. La piste sonore est le seul support de cette séance. Les données filmiques dont nous disposons montrent que c'est ce même dispositif qui est mis en œuvre dans les autres classes. Nous avons choisi d'étudier plus spécifiquement quelques épisodes qui sont emblématiques de ce qui s'est joué lors de ce temps de travail.

#### 1) Présentation des épisodes : le repérage des formes orales des mots

Nous apportons dans un premier temps quelques précisions sur la manière dont PE3 a organisé cette écoute. Pour commencer, les élèves ont entendu les mots un par un, deux fois. Puis à la suite de ces écoutes, PE3 a engagé un échange sur ce qui a été perçu.

57	PE3	Léo des choses à dire + alors je vais vous faire écouter des mots ++on va voir + on va voir ce que ça nous raconte + d'accord+ alors on reste bien assis + et on écoute [difficultés techniques à la mise en route de l'écoute]
58	Pistes sonores	[помидор - tomate] écoute répétée 2 fois
59	PE3	Est-ce qu'on pourrait essayer de répéter ?
60	Els	[помедоа]
61	PE3	Ecoutez bien [nouvelle écoute de la piste sonore]

62	Els	[pomédoá]
----	-----	-----------

Tableau 107 : activité d'écoute des mots

PE3, lorsqu'elle lance l'activité, reste assez vague sur le travail demandé aux élèves. La consigne qu'elle leur donne se résume à leur annoncer qu'ils vont écouter des mots. Même si nous pouvons interpréter son énoncé « on va voir ce que ça nous raconte » comme une invitation à rechercher le sens des mots, nous interrogeons la compréhension que peuvent s'en construire les élèves. L'enseignante les engage très vite à répéter (tdp59), sans préciser davantage sa consigne. Par conséquent, on peut se demander si les élèves perçoivent l'enjeu de cette répétition. Puis, après quelques répétitions, craignant probablement que celles-ci nuisent à l'écoute, elle modifie son instruction (tdp 73, Tableau 108). Elle demande aux élèves d'écouter lors de la première audition et de ne répéter qu'après la seconde.

70	PE3	On va écouter une première fois et après la deuxième fois on pourra répéter+ d'accord + sinon vous n'écoutez pas
71	Piste sonore	[перец – poivron]
72	Els	Píritz
73	PE3 15min 03	Non non + on écoute une première fois et comme ça la deuxième fois on pourra répéter
74	Piste sonore	[фасóль - haricot]

Tableau 108 : PE3 donne une nouvelle consigne

Là encore, elle n'apporte aucune information aux élèves qui puisse justifier cette nouvelle consigne. Les élèves ne savent toujours pas pourquoi ils doivent écouter et répéter. Mais nous observons que les élèves font ce qui leur est demandé, et que certains (tdp 77-78) expriment qu'ils ont reconnu le mot. PE3 leur signifie que ce n'est pas ce qu'elle attend, et leur demande de faire silence et d'écouter (tdp 80).

76	Piste sonore	[кинза- coriandre]
77	Els	Inza – aza je sais c'est quoi !
78	Piste sonore	[масла- beurre]
79	Els	Masla + je sais c'est qui !
80	PE3	Chut ! on écoute
81	Piste sonore	[вода -eau]
82	Els	Vada

Tableau 109 : réaction des élèves lors de la répétition des mots

Au terme de ce temps d'écoute, PE3 annonce aux élèves qu'elle va leur faire entendre une nouvelle fois les mots et que, cette fois, ils devront tenter de les comprendre.

83	PE3 15min 48	On va réécouter les mots et on va essayer de voir si on pourrait comprendre les mots + assieds-toi Elena
84	Louise	Masla ça veut dire [ inaudible]
85	PE3	Alors vous vous rappelez de quoi on parle ?

86	Els	Oui + de la soupe + de la soupe russe
87	PE3	de la soupe + donc à votre avis ça pourrait être quoi ce qu'on vient d'entendre ?
88	Els +Ethan	C'est la fille qui +++Les mots des ingrédients
89	PE3	Ah ! peut-être les mots des ingrédients

Tableau 110 : premiers questionnements sur le sens des mots

Comme nous l'observons dans le tableau ci-dessus, Louise (tdp 84) avant même la nouvelle écoute, montre qu'elle a compris ce qui est attendu et propose une traduction pour le mot « масло » [masla]. Cette proposition n'est probablement pas entendue par PE3 ou bien l'ignore-t-elle puisque sans en tenir compte elle interroge les élèves sur le contexte de cette écoute. Les élèves, par leur réponse, attestent de leur reconnaissance de la situation « de la soupe russe » (tdp 86). Et lorsque l'enseignante leur demande ce qu'ils peuvent bien avoir entendu, ils sont en mesure de dire qu'ils ont entendu une fille et qu'ils ont reconnu les mots des ingrédients (tdp 88). La professeure admet l'énoncé produit par Ethan (tdp 88) et lui attribue la valeur d'hypothèse (tdp 89). Toutefois, elle ne s'enquiert pas des raisons qui l'ont conduit à produire cette hypothèse.

Ces premiers éléments mis au jour, PE3 propose une nouvelle écoute mais cette fois en précise l'enjeu. Les élèves ne doivent pas répéter mais essayer de trouver des similitudes entre les mots russes qu'ils entendent et des mots français qu'ils connaissent.

93	PE3 16min 36	Oui, elle répète les mots et euh Ethan nous dit ça pourrait peut-être être les mots des ingrédients de la soupe + alors on va ré-écouter on ne dit rien et on va voir s'il y a des mots qu'on pourrait peut-être essayer de rapprocher des nôtres++on écoute !
----	-----------------	--

Tableau 111 : PE3 invite à faire des rapprochements entre les mots

Cependant, l'énoncé produit par l'enseignante « rapprocher des mots des nôtres » peut manquer de clarté pour de jeunes élèves. En effet, PE3 (tdp 96) fait le constat que les élèves n'ont pas compris ce qu'elle leur demande puisqu'ils poursuivent leur répétition des mots entendus. Elle interrompt cette répétition et laisse défiler les mots.

94	Piste sonore	[помидор - tomate]
95	Els	ромодоа
96	PE3	Non non on écoute !
97	Piste sonore	[картофель - pomme de terre] [мясо- viande] [лук- oignon] [перец – poivron] [фасоль - haricot] [кинза- coriandre] [масла- beurre] [ <u>вода</u> - eau]

Tableau 112 : écoute de la liste de mots

Suite à cela, elle intervient et précise ses attentes ou les modifie (tdp 98, Tableau 113). Il ne s'agit plus de trouver des mots français qui peuvent ressembler aux mots russes, mais de réfléchir à une façon de faire qui pourrait aider à retrouver le sens des mots entendus.

98	PE3	A votre avis comment on pourrait essayer de retrouver à quoi correspondent ces mots-là ? Qu'est-ce que l'on pourrait faire qui pourrait nous guider ?
99	Els +Lola	Je sais +je sais
100	PE3	Lola ?
101	Lola	Je sais masla ça veut dire pomme de terre
102	PE3	Alors je ne sais pas + mais qu'est-ce qu'on pourrait utiliser que l'on a + qu'on a déjà écouté et qui pourrait nous guider pour savoir de quels mots il s'agit
103	Lola	Eh ben moi je sais, on réécoute la dame en train de dire les ingrédients et après après on sait
104	Agathe	Et après on remet ces mots-là + parce que peut être que dans l'autre soupe qu'avant on a vu et ben peut-être qu'il y a des mots qu'on avait ici + qu'ici on + qu'y avait des mots [pointant vers l'ordinateur) ici qu'étaient pareils.
105	PE3 18min32	Oh ! moi je pense que c'est une très bonne idée ce qu'elle nous dit Agathe et Lola aussi + on va ré-écouter un petit morceau de la soupe et on va voir si les mots que l'on vient d'entendre on les réentend

Tableau 113: comment retrouver le sens des mots entendus

Lola (tdps 99-101) réagit immédiatement en faisant savoir qu'elle dispose d'une solution, c'est la connaissance qu'elle pense avoir de la langue. Elle propose ainsi la traduction du mot « masla ». PE3 lui fait part de son incertitude. Puis, elle conduit les élèves à s'interroger sur les moyens qu'ils ont à leur disposition et qui permettraient de vérifier le sens des mots. Elle leur précise qu'ils sont familiers de cette ressource, c'est quelque chose qu'ils ont déjà écouté (tdp 102). C'est alors que Lola et Agathe formulent leur proposition. Celle-ci consiste à écouter à nouveau l'extrait vidéo qui correspond à la présentation des ingrédients pour retrouver le mot de la liste dans l'énoncé produit par MèreR. L'enseignante (tdp 105) approuve cette idée et signale aux élèves qu'ils vont écouter une nouvelle fois un extrait de la présentation de la soupe pour tenter d'y retrouver les mots de la liste. Ce qu'elle soumet à l'écoute des élèves, c'est la bande son de la présentation de la recette, ce n'est pas l'extrait vidéo. Par conséquent, ce choix prive les élèves d'indices visuels qui pourraient les aider à construire le sens des mots.

106	Piste sonore	[présentation des ingrédients lors de la recette] <i>des élèves lèvent le doigt pendant l'écoute</i>
107	PE3 19min53	Est-ce que vous avez entendu des choses ?
108	Els	Oui !
109	PE3	Edgar
110	Edgar	Fassul c'est euh ! c'est le truc blanc ++ je sais plus comment ça s'appelle
111	El	Une pomme de terre
112	Edgar	Non
113	Els	C'est jaune
114	Edgar	Fassul c'est + le paquet blanc là

115	El	La viande
-----	----	-----------

Tableau 114 : recherche des mots de la liste des ingrédients dans l'extrait audio

Les élèves, sans que cela leur ait été demandé, lèvent le doigt pendant l'audition à l'écoute de certains mots. Ils agissent de cette manière pour répondre à ce qui était attendu d'eux, repérer dans le discours les mots figurant dans la liste des ingrédients. PE3 les laisse faire et n'intervient pas. Nous remarquons qu'elle ne fait aucune observation sur les réactions des élèves et ne les invite pas à s'exprimer sur la signification du lever de doigt. À l'issue de l'écoute, elle leur demande s'ils ont entendu des choses. Sa formulation peut paraître imprécise si nous nous rapportons à celle qu'elle a précédemment produite. Elle n'invite pas les élèves à dire les mots de la liste qu'ils ont reconnus mais à faire part de ce qu'ils ont entendu. Cependant, les élèves à l'instar d'Edgar (tdp 110) ne se contentent pas de répéter les mots entendus, ils apportent des éléments de description « Fassul c'est le truc blanc » lorsqu'ils ne disposent pas du mot en langue française pour opérer une traduction. Ainsi, nous constatons que si les élèves montrent qu'ils sont en mesure d'identifier dans la bande son quelques mots qui figurent dans la liste en les répétant, ils ne sont pas en mesure de le faire pour tous les mots. Nous présumons qu'il est difficile pour les élèves de garder en mémoire la forme orale des mots enregistrés, d'abord parce que leur nombre est relativement important et puis parce qu'aucun travail n'a été réalisé pour les y entraîner. De plus, nous observons lors de l'écoute de l'extrait de la bande son correspondant à la présentation des ingrédients que PE3 ne fournit aux élèves aucune indication susceptible d'aider au repérage des mots. Elle propose seulement de nouvelles écoutes, comme cela apparaît dans le tableau ci-dessous.

123	PE3 21min07	Est-ce qu'on ré-écoute les mots tout seuls et est-ce qu'on réécoute juste quand elle présente les ingrédients pour voir si on se rappelle ?+++que les mots on écoute bien les mots + on va les enregistrer dans notre tête et quand on va le ré-entendre on va essayer de les entendre effectivement. Alors on écoute
124	Piste sonore	[liste des ingrédients]
125	PE3	On va voir si on reconnaît les mots que l'on vient d'entendre, d'accord on écoute bien
126	Ellen	Oui parce que avant dans la soupe on a entendu massla et là on a entendu massla
127	Piste sonore	[extrait recette présentation des ingrédients]
128	PE3	Alors est-ce que vous avez retrouvé des mots ? Edgar
129	Edgar	<inaudible> en arménien ça veut dire têtù
130	PE3	Ah mais non alors là pas du tout puisque nous on parle des ingrédients de la soupe [pointe vers Ethan]
131	Ethan	Maitresse elle a dit amène gâteau gâteau

Tableau 115: nouvelles écoutes

L'enseignante suggère aux élèves d'enregistrer les mots dans leur tête pour pouvoir les entendre au cours de la présentation. Ellen (tdp 129) semble avoir compris ce qui est attendu, elle indique qu'elle a identifié le mot « masla » dans les deux documents. PE3 ne fait aucune observation sur cette remarque et lance l'écoute de l'extrait. Nous observons également qu'elle ne réagit pas à la remarque d'Edgar (tdp 89) qui montre qu'il effectue un rapprochement entre les langues arménienne et russe. Or, le site wikipédia<sup>54</sup> indique que la langue russe a une forte présence en Arménie puisque l'enseignement de cette langue était obligatoire dès l'école primaire et souvent maternelle jusqu'en 1991. Il est probable qu'Edgar, d'origine arménienne ait identifié la langue.

PE3 rend très manifeste que la réponse d'Edgar n'est pas recevable « ah ! mais non pas du tout ! » (tdp 90) puisque « têtù » n'est pas un mot qui correspond à un ingrédient. Les élèves disent ce qu'ils ont entendu ou cru comprendre dans l'extrait comme Ethan (tdp 91) alors que PE3 voudrait qu'ils montrent qu'ils ont identifiés des mots de la liste. Donc, qu'ils ont été en mesure d'effectuer un travail de discrimination auditive. Les élèves semblent ne pas saisir ce qui est en jeu dans la situation didactique proposée par PE3.

## 2) Analyse à partir de notions-modèles : double dialectique contrat-milieu/ réticence -expression

Considérons, dans un premier temps, le milieu sonore (milieu 1) dans lequel les élèves sont plongés en début de séance. Ce sont les enregistrements des neuf mots des ingrédients de la soupe. Ces mots, les élèves les ont déjà entendus, nous pouvons donc considérer qu'ils ne leur sont pas totalement inconnus ; en ce sens ils peuvent faire partie de leur déjà-là. Toutefois, l'enseignante choisit de taire aux élèves ce sur quoi porte l'écoute. Elle se montre réticente à la fois sur l'objet de l'écoute et sur l'activité à mener lors de cette écoute (Tableau 107). Comme écouter un document sonore est une activité que les élèves ont déjà menée, une forme de contrat relatif à l'attitude à observer dans cette situation opère ; les élèves écoutent et se taisent. Or, après l'écoute du premier mot (tdp 59, Tableau 107), PE3 vient rompre ce contrat, puisqu'elle invite les élèves à répéter les mots entendus. Elle se montre alors expressive sur ce que les élèves ont à faire mais continue à taire ce qui est censé se construire en termes de savoirs dans cette situation. Le problème pour les élèves est d'identifier les formes orales, de les mémoriser et de les reproduire. Il nécessite l'activation de processus de bas-niveau liés au repérage des sons et leur maintien en mémoire. Toutefois, les élèves sont maintenus dans

---

<sup>54</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Langues\\_en\\_Arm%C3%A9nie](https://fr.wikipedia.org/wiki/Langues_en_Arm%C3%A9nie)

l'incertitude voire l'ignorance de ce qu'ils doivent apprendre dans la mesure où PE3 ne précise pas l'enjeu de la répétition. Ceci est d'autant plus vrai que, très vite, la professeure va à nouveau fixer de nouvelles règles d'écoute et, par conséquent, apporter de nouvelles modifications relatives au contrat et au milieu. Elle leur demande d'écouter en silence lors de la première écoute et de répéter le mot après la seconde écoute. Les élèves se conforment pour partie aux attentes de PE3 et certains d'entre eux donnent à voir le type d'enquête qu'ils mènent dans le milieu ainsi aménagé (Tableau 109). Ils cherchent la signification des mots entendus. PE3 ignore ces signes produits par les élèves et leur rappelle qu'ils doivent observer le contrat d'écoute et de répétition. Au terme de l'écoute, l'enseignante annonce aux élèves qu'ils vont à nouveau écouter les mots pour cette fois essayer de les comprendre. Ce faisant, elle leur communique ses attentes qui sont relatives au contrat (écoute) et à l'enquête à mener dans le milieu, comprendre les mots entendus. Louise (tdp 84, Tableau 110) produit une réponse avant même la ré-écoute des mots, elle montre qu'elle a vu les mots comme des signes qu'il faut soumettre à un certain traitement, celui de la traduction. PE3 ne voit pas ou encore choisit d'ignorer les signes produits par Louise parce qu'ils ne sont pas en adéquation avec la réponse attendue. Elle engage d'ailleurs les élèves dans un autre travail (tdps 85 - 87, Tableau 110), qui consiste en un rappel du contexte pour construire le sens du discours entendu. Elle s'appuie ainsi sur le contrat et l'arrière-plan de la situation d'apprentissage pour guider les élèves vers la reconnaissance du jeu de langage-forme de vie. Les réponses des élèves (tdp 88, Tableau 110) attestent de leur bonne lecture des signes du milieu ; ils ont reconnu une voix de fille, et l'énumération des mots ingrédients de la recette de la soupe. PE3, retient cette proposition (tdp 89, Tableau 110) en lui attribuant une valeur hypothétique. Elle ne s'enquiert pas de la manière dont les élèves ont exploré les ressources du milieu qui pourrait justifier leur réponse. Cette réticence peut être vue comme annonciatrice du travail de recherche sur lequel l'enseignante souhaite conduire les élèves et que nous pourrions résumer dans cette question, comment être sûrs que ce sont les mots ingrédients qui ont été entendus ? PE3, suggère alors aux élèves de chercher des mots qui ressemblent aux mots français parmi ceux qu'ils vont à nouveau entendre pour s'assurer que ce sont bien des ingrédients. Elle se montre expressive vis-vis de certains éléments du contrat (des mots en français que les élèves connaissent) pour orienter le travail dans le milieu sonore. Or, aucun des mots énoncés en russe n'offrent de transparence phonologique avec son équivalent français. Les élèves ne peuvent donc pas s'appuyer sur le connu pour aller à la rencontre de ce qui est inconnu. Cette stratégie est inopérante. L'enseignante vraisemblablement s'en rend compte après l'écoute des mots qu'elle soumet aux élèves puisqu'elle va modifier sa consigne et par conséquent ses attentes

(tdps 98-102, Tableau 113). Elle ne pose plus comme objet de travail la recherche de mots mais bien la recherche d'une stratégie pour aider à accéder à leur sens. Et, lorsque Lola (tdp101, Tableau 113) propose de recourir à la traduction, PE3 ne réfute pas sa proposition mais ne la valide pas non plus. Elle souligne son incertitude et engage à nouveau les élèves à trouver un moyen de la lever à partir des ressources qu'ils ont à leur disposition. La professeure (tdp 102) « + mais qu'est-ce qu'on pourrait utiliser que l'on a + qu'on a déjà écouté et qui pourrait nous guider pour savoir de quels mots il s'agit ? » agit donc sur le contrat pour inciter les élèves à s'appuyer sur un déjà-là opératoire qui leur permettent de rentrer dans le milieu-problème. Elle leur envoie donc des signes en ce sens qui sont adéquatement lus par Lola et Agathe (tdps 103, 104) « Eh ben moi je sais, on réécoute la dame en train de dire les ingrédients et après après on sait ». Le milieu sonore (milieu 2) auquel les élèves sont alors confrontés est celui de la bande-son de la vidéo composé des énoncés de MéreR et des bruitages, nous l'avons précisément décrit dans la partie sur l'analyse des ressources vidéo. Les élèves envoient des signes du travail qu'ils effectuent dans le milieu en levant le doigt lors de l'apparition des mots des ingrédients. Ils montrent qu'ils sont en capacité d'extraire du flux sonore des formes orales préalablement identifiées. Nous ignorons la lecture que fait PE3 de ces signes, toutefois nous émettons l'hypothèse qu'elle les lit comme des évidences de la reconnaissance de certains mots (tdp 107) « est-ce que vous avez entendu des choses ? ». Les élèves lisent dans les attentes de PE3 la production des formes orales des mots identifiés et du sens qu'ils leur attribuent. Ce faisant, ils travaillent un problème plus complexe que celui du repérage dans le flux sonore de quelques formes orales. Les réponses qu'ils produisent peuvent ne pas attester de leur capacité réelle à repérer les formes orales des mots. L'enseignante lit probablement cette difficulté puisqu'elle propose une nouvelle confrontation au milieu sonore (M1) constitué de la liste des ingrédients pour y opérer un repérage de formes orales présentes dans les deux milieux sonores (M1 et M2). Avant même l'écoute, Ellen (tdp 126) exprime qu'elle a déjà fait ce travail, qu'elle a été attentive aux signes des deux milieux sonores « Oui parce que avant dans la soupe on a entendu massla et là on a entendu massla ». Alors que PE3 aurait pu se saisir de l'énoncé d'Ellen pour orienter en ce sens le travail dans le milieu, elle n'exprime rien. Les réponses des élèves après cette nouvelle confrontation au milieu montrent qu'ils poursuivent le travail de recherche du sens à partir de leur déjà-là, la connaissance de la langue arménienne pour Edgar (tdp 129) « En arménien ça veut dire tête » ou de la langue française pour Ethan (tdp 131) « maitresse elle a dit amène gâteau, gâteau ».

### 3) Synthèse



Ces analyses mettent en évidence, selon nous, les effets du dispositif didactique sur la difficulté voire l'incapacité des élèves à travailler le problème. En effet, si l'ignorance est nécessaire au travail du problème, elle nécessite que les élèves en aient saisi la structure et l'enjeu pour atteindre une forme d'équilibration didactique. Ici, nous pouvons considérer que ce que les élèves ignorent c'est à quoi correspondent les formes sonores qui composent M1 et qu'ils vont pouvoir les identifier par la confrontation à M2. Cette rencontre nécessite une certaine relation à un autre milieu plus complexe composé des formes sonores présentes dans M1 et M2. Or, le contrat semble trop prégnant, contrat de répétition, contrat de traduction pour que les élèves entrent dans le travail de repérage des mots communs. Par ailleurs, les élèves sont peu guidés pour effectuer ce travail et lorsque Ellen montre des signes d'un travail adéquate, l'enseignante ne s'en saisit pas pour l'instituer en élève-origine. Elle pourrait prendre appui sur la production de l'élève pour aider les autres à saisir l'enjeu de la situation didactique. Ainsi nous suggérons qu'un aménagement du milieu aurait pu contribuer à l'équilibration didactique et pour l'atteindre le travail du professeur paraît essentiel. En effet, nous considérons plusieurs possibilités d'action, l'une d'entre elle serait d'agir sur le milieu en réduisant la charge intrinsèque, soit limiter le nombre de mots à discriminer et réduire l'écoute de la bande sonore de la vidéo à quelques extraits. Une autre consisterait à agir sur la charge extrinsèque, par exemple en exposant les élèves à plusieurs écoutes de ces trois ou quatre mots pour faciliter la mémorisation de leur forme orale. Cette charge pourrait aussi être allégée en demandant aux élèves d'identifier un seul mot dans trois extraits. Ces actions auraient pu aider les élèves à mieux comprendre le jeu didactique et sa logique.

## **V. Synthèse du chapitre 1 et axes de réflexion**

Dans cette synthèse de la phase exploratoire de notre travail, nous dressons quelques constats liés à la lecture que nous avons faite des signes produits par les élèves. Nous considérons qu'ils peuvent nous aider dans la tâche de comprendre l'activité de compréhension de l'oral à laquelle se livrent les élèves dans les situations décrites. Cette compréhension qui ouvre sur de nouveaux questionnements constitue le moteur du travail de notre collectif pour la conception de nos futures séquences didactiques.

Tout d'abord, nos analyses empiriques nous ont permis de constater que l'exposition à une langue et culture autre permet à de jeunes élèves de produire de leur propre mouvement des signes qui attestent d'une activité de compréhension de l'oral. Nous avons étudié cette activité par exemple dans les épisodes intitulés « rapâge des carottes » lors de la présentation des ingrédients de la soupe de lentilles (Tableau 58) et « 50 grammes de beurre » au cours de la confection de la soupe russe (Tableau 65), alors que les élèves montrent ou disent leur interprétation du discours. Ces élèves ont produit des signes qui donnent à voir leurs capacités à prélever dans le flux sonore des formes orales, à les reproduire puis à émettre des hypothèses sur leur sens. Ce travail a été probablement facilité par la lecture d'autres signes que les élèves ont pu identifier dans le milieu matériel et symbolique (les ingrédients montrés et les gestes produits). Nous avons également observé des élèves qui signifient leur impotence à comprendre par des gestes ou mimiques (Tableau 55) que nous proposons de voir comme des signes du caractère inopérant de leur système stratégique à élaborer le sens de ce qui se dit dans certaines situations.

Ensuite, nous avons pu mettre au jour que l'action professorale est déterminante pour amener les élèves à exprimer les stratégies qu'ils produisent pour comprendre comme établir du lien entre ce qui est dit et ce qui est fait, ou encore les orienter vers des connaissances déjà-là. Ainsi les élèves ont exprimé qu'ils peuvent s'appuyer sur des indices non verbaux comme les gestes pour les aider à comprendre. Par exemple, la question adressée à Laura par PE5 après la présentation de la recette « alors Laura comment tu as fait pour comprendre puisqu'on ne parle pas la même langue ? » oriente le travail de l'élève vers l'expression d'une stratégie « + c'est pas grave si on n'entend pas mais + mais si on regarde et ben on sait qu'est-ce qu'elle a dit ». Nous avons identifié chez PE2 une forme d'expression contractuelle lorsqu'elle demande aux élèves quel type de recette MèreIt a confectionné et qu'elle reprend la réponse de l'élève « de soupe » en ajoutant immédiatement « zuppa ». Cette action fait signe pour une autre élève qui établit vraisemblablement des liens entre les deux mots « Ah ! peut-être qu'elle a dit soupe +zuppa ».

Dès lors, la question qui apparaît centrale à la poursuite de notre travail est : comment se saisir des bonnes choses qui nous ont été données à voir dans cette phase exploratoire pour faire avancer le savoir ? C'est-à-dire, comment aider les élèves à construire des compétences de compréhension de l'oral qui les préparent à l'apprentissage des langues étrangères ? Cette question va orienter le travail au sein de notre collectif.

Tout d'abord, se saisir des bonnes choses nécessite de les voir comme telles. Cette action exige de la part des enseignantes une lecture appropriée des signes produits par les élèves qui

peuvent être vus comme des représentations de ce que les élèves ont compris de la situation. À ces fins, il nous semble essentiel de nous interroger sur les moyens de rendre possible l'observation par les enseignants de ce que produisent les élèves. En effet, l'expression des élèves est fugitive et survient de manière impromptue au cours l'écoute, elle est par conséquent difficile à saisir. Mais une fois cette parole entendue, nous devons questionner la manière de nous en emparer pour conduire progressivement les élèves à produire des connaissances. Ceci peut passer par la réinscription des propos langagiers dans la forme de vie comme nous l'avons proposé dans le contrefactuel de l'épisode « 50 grammes de beurre ». Pour nous orienter dans la réalité, nous avons besoin de la voir d'une certaine façon. Comprendre passe donc par la mise en relation du concret d'un réel particulier (présentation d'un ingrédient) et d'une abstraction (le mot qui le désigne).

La compréhension de l'oral exige de prêter attention à ce qui est dit et nécessite d'être en capacité de traiter le matériau sonore. Il nous apparaît, de ce fait, essentiel de porter une attention toute particulière à ce matériau, or dans le cas des recettes de cuisine, nous ne pouvons pas en réaliser une analyse fine, ne sachant pas ce qui allait être dit ni comment. Par ailleurs, la présentation de recettes s'est avérée une activité longue, complexe, exigeante en termes d'attention pour de jeunes élèves. D'autant plus, qu'ils y ont été livrés dans l'incertitude de ce qui était attendu d'eux, de ce qu'ils avaient à y apprendre. Ainsi, comme nous l'avons observé, les élèves placés dans cette situation d'écoute sont souvent réduits à répéter ce qu'ils ont entendu ou à émettre des hypothèses à partir de leur connaissance de la langue française. Nos analyses ont montré que si les élèves recourent à cette stratégie c'est soit parce que c'est la seule dont ils disposent pour tenter de résoudre le problème, soit parce qu'elle est fortement induite par la professeure à travers son questionnement. Ces constats soulèvent de nouvelles interrogations au regard des compétences à développer chez les élèves et aux situations à mettre en œuvre pour y parvenir. En effet, le travail de compréhension de l'oral ne doit pas être réduit à un jeu de devinettes, auquel on obtiendrait parfois les bonnes réponses. Nous devons au contraire appréhender l'ensemble des processus (cognitifs et métacognitifs) qui concourent à l'élaboration du sens dans les situations que nous concevons. C'est pourquoi il nous semble fondamental de définir précisément l'objet d'apprentissage de chaque séance et d'envisager le dispositif adéquat afin de parvenir à l'équilibration didactique. Le problème que nous devons placer au cœur de notre réflexion est donc comment faire comprendre le jeu aux élèves ? et quel guidage leur apporter pour qu'ils y parviennent ?

Il nous faut, alors, au sein de notre collectif poursuivre le travail de définition de ce qu'est comprendre et en construire des significations partagées par tous les membres de notre

ingénierie. Nous devons travailler à façonner cet arrière-plan commun qui nous permettra d'orienter notre attention vers ce qui est à construire et vers comment le construire.

## **Chapitre 2 : Analyse de deux séquences d'apprentissage autour des comptines enfantines**

Les analyses produites au sein de notre collectif, à l'issue la phase exploratoire, nous ont permis de mettre au jour qu'un des obstacles majeurs rencontrés lors du travail sur les recettes est le format du document support utilisé tout au long de la séquence. En effet, les différentes vidéos constituaient des documents exigeants au niveau de l'écoute du fait de leur longueur et de la multiplicité des informations qui y étaient données pour de jeunes élèves d'école maternelle. Aussi, collectivement nous avons choisi de travailler à partir d'une autre ressource, au format plus court et susceptible de véhiculer moins d'informations, les comptines du patrimoine culturel familial. Notre choix a été aussi fortement guidé par les recommandations du jury du Cnesco qui encouragent le recours aux chants et comptines pour travailler la musicalité des langues,

« Dès l'école maternelle, se concentrer sur la musicalité des langues. Privilégier la découverte des rythmes, des accents et des intonations grâce à l'écoute et à la répétition de chants et comptines en langues étrangères. À cet âge, selon les résultats de recherches, la capacité des élèves à imiter est maximale et ils sont également plus réceptifs aux intonations. » ( Cnesco, 2019, p. 8)

Ainsi, il nous est apparu essentiel de définir, de la manière la plus précise possible, le terme comptine afin de nous en construire une compréhension commune. Après diverses recherches nous avons retenu les deux définitions qu'en propose le dictionnaire Larousse soient i) Formule que récitent les enfants pour déterminer, par le compte des syllabes, celui à qui un

rôle sera dévolu dans leurs jeux ii) Poésie enfantine simple et rythmée. Les comptines que nous avons retenues et dont nous produisons une analyse épistémique plus loin répondent plutôt à la deuxième définition. Par ailleurs, ce choix a été fortement guidé par le fait que les comptines sont une ressource privilégiée de l'école maternelle pour la maîtrise de la langue de scolarisation, et de l'école élémentaire pour l'acquisition des langues étrangères. Le Ministère de l'Education Nationale (2016) préconise la pratique régulière des comptines pour favoriser les capacités d'écoute et d'attention des jeunes enfants. Il encourage dans le cadre de l'éveil à la diversité linguistique et culturelle le recours à ces ressources :

« Les comptines, formulettes et jeux de doigts énoncés dans des langues régionales ou étrangères permettent de prendre conscience de leur existence, de découvrir la culture associée et d'éveiller à différentes sonorités et musicalité. L'enseignant doit engager rapidement ses élèves dans la pratique *afin de favoriser les situations d'écoute ultérieures*. » (MEN, 2016)

Un autre intérêt des comptines est qu'elles permettent une approche ludique des langues et la rencontre avec des sons spécifiques que les élèves sont encouragés à reconnaître puis à reproduire. Elles ont aussi comme fonction de rythmer les temps de la journée notamment à l'école maternelle, elles constituent ainsi des activités ritualisées annonçant le temps du regroupement, celui du déplacement en salle de motricité, etc. De plus, dans le cadre de l'éveil à la diversité linguistique et culturelle à l'école maternelle, nous considérons à la suite de Dinvault (2006)

« qu'elles encouragent à pratiquer la langue de manière distanciée, poétique, et déjà métalinguistique. Elles sont des outils pour la transmission des patrimoines culturels, pour la pratique musicale, et pour différents savoir-faire. Elles ont fait et peuvent faire l'objet d'une pratique sociale et familiale, et sont une passerelle entre les univers domestique et scolaire, ce qui en fait un support idéal pour valoriser des acquis extra-scolaires. Souvent ritualisées, supports privilégiés pour mutualiser, entre pairs, la formation à des compétences sociales, langagières et culturelles, elles permettent de créer une culture du groupe-classe. » (Dinvault, 2006, p. 134)

C'est donc à l'aune de ces divers éléments que nous avons pu produire deux séquences : la première reposant sur l'exploitation d'une comptine en langue lingala intitulée « Koko Koko E layi layi » et la seconde sur celle d'une comptine en langue tahitienne « Mahana ».

Ces deux comptines sont issues d'un recueil que nous avons pu constituer après un appel lancé aux parents d'élèves par les professeures membres de l'ingénierie.

Nous avons choisi dans cette partie de présenter en premier lieu nos analyses de la séquence didactique dédiée à l'étude de la comptine « Koko » et en second lieu celles qui correspondent à la séquence menée à partir de la comptine « Mahana ». Cette organisation est en rapport

avec la chronologie selon laquelle les séquences ont été élaborées puis mises en œuvre. Nous tentons de montrer comment le travail réalisé lors de l'étude de la première comptine se prolonge dans celle de la seconde et densifie le questionnement sur la manière de travailler les compétences de compréhension orale.

Comme nous l'avons fait dans le chapitre précédent, nous produisons une analyse épistémique de chacune des comptines avant de présenter les analyses empiriques.

## I. Etude de la comptine « Koko E Layi Layi »

L'élaboration d'une séquence didactique nécessite un premier travail de *savantisation-essentialisation* (Lefevre, 2012). Ce travail, rapporté à l'étude de la comptine « Koko », consiste à nous construire une compréhension de la signification de cette comptine qui s'approche de celle du connaisseur pratique de la comptine (CDpE, 2019). Cette compréhension nous permettra d'identifier les savoirs essentiels à enseigner et donc de penser l'actualisation de ces savoirs au sein d'un dispositif didactique.

Ainsi, nous produisons en premier lieu une analyse épistémique de la comptine qui donne à voir le travail de *savantisation - essentialisation* réalisé à partir de la comptine. En second lieu, nous montrons dans nos analyses empiriques comment il s'actualise dans la mise en œuvre du dispositif d'enseignement.

La comptine « Koko Koko laye laye » comme nous l'avons déjà précisé est en langue lingala et appartient au patrimoine culturel congolais. Nous vous présentons ci-dessous les paroles qui la composent et leur traduction par un parent d'élève.

Koko koko e layi layi (répété 4 fois) ( Koko : grand-père + formule de bienvenue)

1. *Soliste* Banamiké (les petits-enfants) *Chœur* Elayi layi

2. *Soliste* Eh baléki (les adolescents) *Chœur* Elayi layi

3. *Soliste* Eh bayaya (les adultes) *Chœur* Elayi layi

4. *Soliste* Eh bamama (les mamans) *Chœur* Elayi layi

5. *Soliste* Eh batata (les papas) *Chœur* Elayi layi

6. *Soliste* Eh banoko (les oncles) *Chœur* Elayi layi

7. *Soliste* Eh bankoko (les grands-parents) *Chœur* Elayi layi

Koko koko e layi layi (répété 4 fois)

Tableau 116 : paroles de la comptine "Koko Koko E Layi Layi"

# 1. Analyse épistémique

L'analyse épistémique que nous produisons est le fruit du travail du collectif. Elle émane de notre questionnement sur ce qui est à étudier pour comprendre la comptine. Il nous a semblé important d'accroître nos connaissances à la fois sur la langue de la comptine et sur la culture qu'elle véhicule pour en comprendre le message et dégager ce qui est essentiel à enseigner.

## 1) Contexte linguistique et culturel

Le lingala est une langue issue du bobangi, langue du pays Ngala, région située entre le fleuve Congo et l'Oubangi. Le nombre de ses locuteurs est estimé à 30 millions répartis entre le Congo-Kinshasa et Brazzaville, l'Angola et jusqu'en Centrafrique.



Carte 1: carte des langues du Congo<sup>55</sup>

Bien que la langue officielle en République Démocratique du Congo soit le français, les deux langues véhiculaires principales sont, par ordre d'importance, le kikongo (ou munukutuba) parlé dans le sud du pays (la langue du chemin de fer), et le lingala (la langue du fleuve) parlé le long du fleuve Congo. Elles sont inscrites dans la Constitution. Le lingala est actuellement largement parlé dans les deux Congo, au nord du Congo-Brazzaville et, tout spécialement, dans les médias, l'armée, les discours officiels et la chanson populaire, qui reste son meilleur médium.<sup>56</sup>

La comptine « Koko Koko E layi layi » peut être décrite comme une comptine énumérative puisque le texte énumère des différents membres de la famille ou du village. Elle est aussi désignée comme comptine de bienvenue ou chant de généalogie puisqu'elle comprend la

<sup>55</sup> Source : listes des langues et dialectes de la RDC congo-autrement.com

<sup>56</sup> Source : listes des langues et dialectes de la RDC congo-autrement.com

formule qu'il convient d'adopter lorsqu'on s'adresse à chacun. Au fil de la récitation chacun est invité à venir agrandir le cercle familial. Cette comptine rappelle l'importance de la famille au sein de la société congolaise dont une des missions est d'assurer la transmission de la culture et l'éducation aux plus jeunes. Elle s'inscrit dans le patrimoine culturel congolais et figure dans l'ouvrage « comptines du monde, 1, 2, 3 couleurs ! » édité par la Calaméo<sup>57</sup>.

## 2) La structure de la comptine

« Koko Koko E Layi Layi » est composée d'un refrain chanté en ouverture et en clôture et d'un couplet composé de sept vers. La formule « E Layi Layi » est présente dans le refrain et dans chacun des vers. Elle est entendue à quinze reprises, aussi, la fréquence à laquelle elle apparaît peut aider à son repérage. Le refrain, comme les vers sont composés d'un mot désignant des membres de la famille, par exemple « Koko » (aïeul) pour le refrain, et de la formule d'accueil « E layi layi ». Ainsi, vers et couplets suivent une organisation syntaxique identique [membre de la famille- formule de bienvenue], cette régularité peut être reconnue par les élèves. La structure répétitive de la comptine peut en faciliter la mémorisation par les élèves.

Le rythme sur lequel la comptine est chantée accentue chaque syllabe. Le refrain et les couplets, constitués de vers assez courts, forment des cellules rythmiques simples aisément identifiables et reproduisibles par de jeunes élèves. La partie solo est réalisée en parlant, alors que celle réservée au chœur est chantée, cette caractéristique peut également concourir à l'identification de la structure syntaxique. Un autre élément aurait pu favoriser cette reconnaissance, c'est l'alternance soliste et chœur mais la version sonore dont nous disposons (enregistrement réalisé par un parent) ne comporte pas cette alternance.

Partition 1 : comptine « Koko Koko E Layi Layi »

<sup>57</sup> <https://fr.calameo.com/read/000526899d020c48b1795>



À partir de ces connaissances construites sur la comptine, le collectif a travaillé à dégager les savoirs essentiels à enseigner pour que les élèves comprennent la comptine. Nous nous focalisons sur ceux qui sont liés au développement de compétences de compréhension de l'oral.

### 3) Les savoirs en jeu

Les élèves vont devoir construire des savoirs pour, d'une part, aller à la rencontre du sens symbolique de la comptine, et, d'autre part, découvrir la langue. Ils devront alors appréhender le matériau sonore, en extraire des éléments signifiants et en élaborer le sens.

Comprendre le sens de la comptine, c'est comprendre sa fonction au sein d'une certaine culture véhiculée par la langue lingala. Il s'agit dès lors d'aider les élèves à saisir qu'elle évoque une réunion familiale où chacun se salue et se respecte. La simple écoute de la comptine ne peut suffire à en dévoiler la fonction, la langue étant inconnue. Aussi, il nous semble que pour accéder à sa signification, la mise en œuvre est fondamentale. Nous nous attacherons donc, lors de nos analyses, à étudier par quels moyens s'élabore le sens de la comptine, et si ces moyens permettent aux élèves de comprendre que des personnes ayant un lien familial s'adressent les unes aux autres et qu'elles se saluent. Parmi ces moyens nous pouvons envisager, une mise en scène qui représente la situation, l'appui visuel au moyen d'images ou de vidéos. Au sein de notre collectif, nous avons évoqué la possibilité de faire une ronde qui s'agrandirait au fil de la comptine d'un nouveau membre que les autres salueraient.

Comprendre la comptine, c'est également avoir accès au sens des mots qui la composent. Ces derniers sont au nombre de neuf.

Koko/ layi layi/ banamike/balike/bayaya/bamama/batata/banoko.bankoko
--

Tableau 117 : les mots de la comptine "Koko"

Dans la version chantée de la comptine dont nous disposons, il y a deux reprises du texte qui figure dans le tableau 116. Ainsi, certains présentent un nombre d'occurrences qui peut aider à leur identification. Nous avons notamment relevé d'une part le mot « Koko » qui apparaît 16 fois et qui est aussi entendu à l'intérieur du mot « bankoko ». D'autre part l'expression « E layi layi » est énoncée à 30 reprises.

La fréquence de ces mots dans la comptine peut contribuer à conjecturer de leur importance sémantique, « Koko » représentant l'ancêtre, pilier de la cellule familiale et « layi-layi » la formule de bienvenue, d'accueil. Nous examinerons si les élèves perçoivent ces répétitions, et comment ils les interprètent ainsi que le traitement de ce phénomène par les enseignantes. Si nous considérons les mots « koko » (grand-père ou grand-mère), « bankoko » (grands-parents) et « banoko » (oncles), nous remarquons qu'ils offrent des constructions proches qui peuvent être une source de confusion pour les élèves. Par ailleurs, la présence de la syllabe [ba] au début de chacun des mots désignant les membres de la famille (« banamiké », « bamama », « bayaya ») a attiré l'attention des membres de notre collectif et nous a conduit à mener une étude pour en comprendre la signification. Ce travail a permis de nous construire un nouveau savoir relatif à la valeur du préfixe [ba], il est la marque du pluriel. Il nous a alors semblé qu'il pouvait être important d'amener les élèves à percevoir cette régularité dans la composition des mots pour travailler à affiner leur sens. Les enseignantes des classes de grande section ont aussi évoqué de prolonger ce travail par la comparaison de la formation du pluriel en français et en lingala.

Parmi les écueils à la compréhension des mots nous avons relevé la forte proximité phonologique entre les mots « bankoko » et « banoko ». Cette proximité peut empêcher les élèves de les distinguer comme deux mots différents. Nous avons suggéré pour ces deux mots un travail de discrimination auditive puis de comparaison portant sur les syllabes qui les compose. Il pourra être pertinent de relever si ces difficultés apparaissent et ce qui est mis en œuvre pour les lever.

Le terme « bamama », qui a pour radical « mama » est susceptible d'afficher une certaine transparence dans la mesure où les élèves peuvent le rapprocher de son équivalent « maman » en français. Sa reconnaissance pourrait alors constituer une aide à l'émission d'hypothèses sur le champ lexical des mots de la comptine. Toutefois la dérivation du radical avec le préfixe « ba » risque d'atténuer cette transparence, les élèves pourraient alors faire des rapprochements avec le mot « banane » par exemple. Cette hypothèse risquerait de les conduire sur d'autres pistes que le champ lexical de la famille.

Un autre mot a retenu notre attention, il s'agit de « batata » qui peut être considéré comme un faux-ami, puisque le mot lingala « tata » correspond au mot « papa » en français.

Le collectif a alors considéré que l'étude de ces deux mots peut se révéler intéressante pour travailler auprès des élèves les stratégies de compréhension de l'oral. Il s'agit de mettre en avant à la fois le recours gagnant à la stratégie de compréhension basée sur la proximité phonologique des mots dans certains cas mais aussi d'en montrer les limites. Cette réflexion

collective nous a conduit à considérer l'importance de la production d'hypothèses et de leur vérification par les élèves. Cette considération a produit de nouveaux questionnements relatifs aux moyens à mettre à disposition des élèves pour qu'ils puissent interroger la validité des premières hypothèses formulées suite à l'écoute. Quelques propositions ont été faites, par exemple, afficher des dessins ou des photographies suffisamment représentatives des différents membres de la famille pour que les élèves interrogent la validité de leurs hypothèses. Nous serons particulièrement attentive à relever si ce travail a lieu et comment il est mis en œuvre.

Quoi qu'il en soit, le sens des mots ne pouvant être deviné, nous veillerons à observer ce qui sera mis en place pour aider les élèves à le construire et à le garder en mémoire.

## 2. Elaboration du dispositif d'enseignement

L'étude de la comptine, réalisée au sein de notre collectif, nous a conduites à élaborer un dispositif didactique qui comporte un objectif double. D'une part, il s'agit de faire découvrir la comptine aux élèves au moyen de l'expression corporelle libre et de les amener à exprimer leur perception du matériau sonore. Cette activité offre une forte similitude avec celles pratiquées habituellement en éducation physique et sportive relevant du domaine « agir dans le monde » de l'école maternelle. Le document d'accompagnement<sup>58</sup> des nouveaux programmes d'EPS, spécifie qu'au cycle 1, les élèves doivent être capables de « *danser (se déplacer, faire des gestes) en concordance avec la musique, le chant* ». Par ailleurs, selon Peckel (2015) bouger en musique produit des effets sur la capacité d'encodage des élèves,

« dans le sens où le morceau de musique serait associé à une composante motrice [...] Les mouvements produits en musique serviraient d'indice de rappel lors d'une écoute ultérieure du morceau encodé. De plus, comme l'a suggéré Leman (2008), les mouvements en musique seraient réalisés pour améliorer leur compréhension, en leur donnant du sens. » (Peckel, 2015, p. 73)

D'autre part, nous nous sommes assignées un travail d'observation des réponses des élèves tant corporelles que langagières pour mettre au jour quelle compréhension de la comptine les élèves nous montrent. En effet, à la suite de Chabanne (2011, p. 79), nous considérons que c'est en développant « notre capacité à observer les élèves au travail ; à décrypter finement les conduites verbales et corporelles qui sont les seuls accès qu'on peut avoir à ce qu'ils sont

---

<sup>58</sup> Ressources maternelle - Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique Objectif 3 : Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>

en train de construire, de comprendre, d'apprendre », que nous pouvons envisager des dispositifs pour les aider à construire des compétences en compréhension de l'oral.

Ainsi, nous avons élaboré une séquence d'exploitation de la comptine qui se décline en cinq étapes, décrites ci-dessous :

Etape 1 : Découverte de la comptine

Etape 2 : Repérage de la structure du chant et étude de la langue parlée

Etape 3 : Construction du sens de l'histoire en travaillant sur 3 items lexicaux à la fois

Etape 4 : Découverte de l'écrit

Etape 5 : Production chorégraphique de la comptine

Nous avons opéré ces choix parce qu'il nous a semblé essentiel de laisser du temps aux élèves pour ressentir et mettre en mouvement ce qu'ils perçoivent du rythme et de la mélodie de la comptine. Rousseau (1781, p. 364-365) évoque cette primauté de la sensibilité « On ne commence pas par raisonner mais par sentir. [...] Voilà pourquoi les premières langues furent chantantes et passionnées avant d'être simples et méthodiques. ». Nous avons émis l'hypothèse que ce temps consacré à l'approche corporelle du langage serait propice à la création par les élèves d'une première représentation de la structure de la comptine ainsi que de l'histoire qu'elle véhicule et donc de sa compréhension. À l'instar de Maqueda, (2001) confrontées à la question « *Comment le langage advient-il à l'enfant ?* », nous proposons d'expérimenter cette réponse « *Au commencement est le corps qui perçoit, ressent, éprouve* ». Par ailleurs, il s'agit d'exercer la sensibilité des élèves au rythme et à la musicalité des comptines, comme travail préparatoire à la découverte et à la prise de conscience de la musique de chaque langue. Les analyses empiriques que nous produisons dans la section suivante donnent à voir la concrétisation des choix opérés par le collectif dans la pratique effective et étudient cette pratique au regard du savoir en jeu : la compétence de compréhension de l'oral d'une langue étrangère.

### 3. Analyses empiriques

Nous procédons ici à l'analyse d'épisodes-clés survenus au cours des étapes 1, 2 et 3. Nous les avons sélectionnés parce qu'ils correspondent selon nous à des moments où les élèves expriment leur compréhension ou leur interprétation de la comptine. Ils donnent également à voir comment elles s'élaborent dans les interactions verbales et l'action conjointe. Nous

rappelons que, dans le cadre de notre travail de recherche, nous procédons aux analyses des séances réalisées dans les classes de PE3 et PE4.

### 1) Étape 1 - découverte de la comptine

Cette étape, qui correspond à la première séance de la séquence, repose exclusivement sur l'écoute de la comptine. Nous rappelons que les enseignantes disposent d'un enregistrement réalisé par un parent congolais pour lequel le lingala est la langue maternelle. Il s'agit d'une version chantée de la comptine sans aucun accompagnement musical. Cet enregistrement constitue le document d'appui de cette première étape. Notre collectif, après avoir procédé à l'analyse épistémique de la comptine<sup>59</sup>, a produit une séance d'enseignement qui se décline en six phases. Le tableau ci-dessous en donne une description sous forme de fiche de préparation. Quelques variantes apparaissent au niveau de la phase 1 ; elles sont le fruit d'une réflexion poursuivie au sein de chacune des écoles ; elles prennent en compte des habitudes de travail et le contexte de chacune des classes.

<b>Koko E Layi Layi : étape 1</b>
<p><u>Objectifs :</u> Exprimer avec son corps la compréhension d'une chanson Travailler la discrimination auditive : repérage de mots, de sons Émettre des hypothèses sur le sens de la chanson <u>Lieux :</u> salle de motricité et salle de classe</p>
<p><b><u>Phase 1 : Classe de PE3</u></b> <i>Première écoute</i> <i>Consignes « mettez-vous debout dans la salle. Je vais mettre une petite chanson »</i> <i>Les élèves évoluent librement.</i> <i>L'enseignante observe les actions des élèves</i></p>
<p><b><u>Phase 1 : Classe de PE4</u></b> <i>Première écoute : les élèves sont assis.</i> <i>Question aux élèves : « qu'est-ce vous avez envie de faire en écoutant cette musique ? »</i> <i>Échanges oraux</i></p>
<p><b><u>Phase 2 : dans les deux classes</u></b> Deuxième écoute : les élèves évoluent dans la salle au rythme de la comptine L'enseignante observe et prend notes de ce que font les élèves</p>
<p><b><u>Phase 3 : dans les deux classes</u></b> Échange oral - questionner les élèves sur leur choix de mouvements. Pendant ce temps d'échange, aborder deux points : 1 : sur les actions produites par les élèves 2 : essayer de faire exprimer une émotion</p>
<p><b><u>Phase 4 : dans les deux classes</u></b> Nouvelle écoute pour identifier des mots ou des sons. Les mots sont notés et formulations</p>

<sup>59</sup>Cf analyse épistémique de la comptine « Koko koko E layi layi », p. 245

<p>d'hypothèses sur leur sens</p> <p><b><u>Phase 5 : dans les deux classes</u></b></p> <p>Ecoute de la comptine pour valider ou invalider ce qui a été reconnu lors de la précédente écoute et repérage d'autres mots ou sons.</p> <p><b><u>Phase 6 : dans les deux classes</u></b></p> <p>Emission d'hypothèses sur ce dont parle la comptine</p> <p>Proposition de représenter par le dessin ce qu'évoque la comptine pour les élèves</p>
---

Tableau 118 : étape 1 séquence d'apprentissage "Koko E Layi Layi"

Nous allons focaliser notre étude sur les productions corporelles et langagières des élèves consécutives à l'écoute de la comptine et tenter d'y voir des signes que nous pourrions interpréter comme des formes émergentes (Chabanne et al., 2011) de leur activité de compréhension de l'oral. Nous interrogerons également le dispositif didactique et ses effets sur ce que font les élèves.

Les épisodes que nous présentons ci-après correspondent au moment pendant lequel les élèves découvrent la comptine dans chacune des deux classes. Ils comprennent un temps de passation de consignes qui précède l'écoute, un temps d'écoute et de mise en gestes de la comptine et un temps de questionnement à propos de l'écoute.

#### a) Installation des conditions d'écoute

#### **Présentation de la situation**

Nos premières observations portent sur la manière dont chacune des enseignantes a présenté l'activité aux élèves. Comme nous l'avons indiqué ci-dessus (Tableau 118), PE3 a choisi de laisser les élèves évoluer librement dans la salle de motricité dès la première écoute de la comptine tandis que PE4 a demandé aux élèves de procéder à une première écoute, assis et en silence.

tdp	Classe 3		tdp	Classe 4	
1a	PE3	Prêts maintenant, Ilan debout, on arrête de bouger là un petit peu pour l'instant++ juste pour écouter au moins. Je vais vous faire <u>écouter</u> une chanson (écoute de la chanson) [rires des élèves qui évoluent dans l'espace au rythme de la musique] [PE3 et l'ATSEM notent sur des affiches ce qu'elles observent] [À la fin de l'écoute les élèves s'assoient]	1b	PE4	On va commencer par <u>écouter</u> quelque chose. Pour l'instant on va seulement <u>écouter</u> . On <u>écoute</u> juste avec ses oreilles. Vous aurez la possibilité de bouger après. Pour l'instant on écoute (écoute de la comptine). Alors moi j'ai une petite question à vous poser. Chut...alors, oui Inès
2a		Vous vous remettez debout, je vais vous remettre la chanson [les élèves évoluent pendant l'écoute,	2b	PE4	Qu'est-ce que vous avez envie de faire quand vous entendez cette musique ?



		<p>PE3 et ATSEM observent et poursuivent la prise de notes] (fin de l'écoute)          Vous allez revenir devant moi, chut ! [Les élèves s'assoient face à l'enseignante] Alors je vous ai un petit peu regardé, Malick ! je vous ai un petit peu regardé et j'ai vu qu'il y avait des enfants qui avaient fait des choses. Est-ce que vous pouvez me dire certains pourquoi vous avez fait ce mouvement-là ?</p>			
					

Tableau 119 : première écoute de la comptine

Nous allons dans un premier temps décrire le temps consacré à l'introduction du travail d'écoute auprès des élèves. PE3 précise que c'est une chanson (Tableau 119, tdp 1a). Ainsi, elle fournit des informations sur le contenu du document. D'une chanson, le dictionnaire Ortolang donne la définition suivante : « Petite pièce de vers destinée à être chantée, généralement divisée en couplets et comportant un refrain. », définition à laquelle répond parfaitement la comptine<sup>60</sup>. PE4, elle, choisit de ne pas dévoiler d'informations sur le document sonore, elle reste vague en utilisant le terme « quelque chose » pour évoquer à la fois la forme et le contenu du document. En revanche, elle se montre très précise sur ses attentes. Les élèves vont dans un premier temps écouter : elle formule (Tableau 119, tdp 1b) d'ailleurs à trois reprises cette recommandation et leur indique qu'ils auront la possibilité de bouger plus tard. PE3 agit différemment puisqu'elle n'utilise qu'une seule fois le verbe « écouter » et demande aux élèves de rester debout. Les effets observables de ces choix professoraux sont les suivants : dans la classe de PE3 au fil de l'écoute, les élèves se mettent peu à peu à évoluer dans l'espace et à rire. Dans la classe de PE4, les élèves restent assis, quelques réactions de rires se font toutefois entendre.

### **Analyse - installation des conditions d'exploration du milieu sonore**

<sup>60</sup> Cf analyse épistémique, p. 245

Alors que les élèves vont être confrontés pour la première fois au milieu sonore, les conditions de son exploration sont fortement dépendantes des orientations données par chacune des enseignantes. L'étude que nous proposons vise à apporter des éléments de compréhension sur la manière dont les élèves appréhendent ce milieu et sur le travail qui leur est demandé dans chacune des deux classes. PE3 (tdp 1a) « *Je vais vous faire écouter une chanson* » se montre expressive vis-à-vis du milieu auquel les élèves vont être confrontés puisqu'elle porte à leur connaissance, avant l'écoute, la nature du document sonore. Par ailleurs, elle évoque probablement des éléments du contrat lorsqu'elle rappelle à Ilan de se mettre debout (tdp 1a), « *Ilan debout* ». Ce choix de PE3 tient sans doute au contrat d'habitudes d'actions, établi dans une situation d'écoute musicale ayant lieu en salle de motricité. Les élèves évoluent librement sur ce qu'ils entendent et explorent dans ces conditions le milieu sonore.

Dans la Classe 4, l'enseignante se montre expressive vis-à-vis de certains éléments constitutifs du contrat d'écoute et rappelle les habitudes d'action attenantes à toute situation d'écoute, le silence et l'immobilité. (Tableau 119, tdp 2b) « *On va commencer par écouter quelque chose. Pour l'instant on va seulement écouter. On écoute juste avec ses oreilles. Vous aurez la possibilité de bouger après.* ». L'insistance dont fait montre PE4 à rappeler le contrat d'écoute peut se justifier dans la mesure où il va à l'encontre des actions habituellement réalisées en salle de motricité. Mais cette insistance peut aussi produire d'autres effets sur les élèves, comme contribuer à les orienter dans le milieu sonore en focalisant leur attention sur certains éléments tels les mots de la comptine. Ainsi, elle installe d'emblée les conditions d'exploration du milieu. En revanche, elle fait preuve de réticence sur le savoir en jeu, soit la comptine. Elle appelle « *quelque chose* » ce que les élèves vont écouter. Ces derniers sont ainsi maintenus dans une forme d'incertitude sur ce qu'ils vont entendre. Toutefois, PE4, en indiquant aux élèves qu'ils pourront bouger après, donne des indices sur ce qui est attendu et qui peut les aider dans leur lecture du milieu.

Ce que les élèves font et donnent à voir pendant le temps d'écoute, peut être vu comme un effet direct du contrat en réponse aux signes lus dans le milieu sonore. Dans la Classe 3, nous observons un temps de rencontre avec le milieu sonore pendant lequel les élèves se tiennent immobiles. Puis, ils se mettent progressivement en mouvement. Un élève effectue des moulinets avec les bras et est très vite imité. Un autre élève se balance, beaucoup rient. Le milieu évolue peu à peu, essentiellement sonore au début, il devient également visuel et kinesthésique au fil de la mise en mouvement des élèves. Ces derniers, au travers de leurs productions, montrent des signes d'un certain travail dans le milieu. Pour autant, même s'il nous est difficile d'en livrer une interprétation irréfragable, la régularité avec laquelle les



mouvements sont effectués peut être vue comme une forme de reconnaissance implicite de la structure de la comptine et la mise au jour du motif musical qui se répète. Ces mouvements seraient alors des représentations de cette structure. Les élèves attesteraient dans ce cas, d'une certaine compréhension de la comptine, liée au repérage des unités sonores et mélodiques qui se reproduisent. À ce stade de notre étude, nous distinguons chez les élèves deux manières d'appréhender le travail dans le milieu. Une approche sensible qui conduit certains à produire une réponse corporelle dans laquelle se lit l'accord mouvement-univers sonore. D'autres rient spontanément ; ces élèves sont peut-être plus réceptifs à l'étrangeté de la langue. Ils expriment de cette façon leur incompréhension mais aussi leur reconnaissance de la langue inconnue. « Comprendre quelque chose, c'est prendre connaissance d'une chose grâce à la raison. C'est aussi prendre connaissance d'une chose grâce aux sensations et aux affects. » (CDpE, 2019, p. 656). Enfin, quelques élèves se livrent probablement à un travail d'imitation de leurs pairs en s'appuyant sur les éléments visuels et kinesthésiques du milieu. Aussi, dans une perspective compréhensive, les professeures vont initier un nouveau travail dans le but d'aider les élèves à établir des relations entre ce qu'ils perçoivent, ressentent et accomplissent. Il s'agit d'un travail dans le milieu-soi (Forest et Batézat-Batellier, 2013) du côté des élèves et d'un temps d'enquête du côté des professeures sur les pratiques des élèves. Les élèves sont à l'origine de mouvements et de gestes qui sont vus comme de potentielles manifestations de leur compréhension de la comptine. La notion d'élève-origine (CDpE, 2019) développée au sein de la TACD modélise cette pratique. Les auteurs de DpE en donnent cette définition « productions d'élève origines du travail professoral et de l'action didactique conjointe » (CDpE, 2019, p. 596). PE3 fait signe aux élèves qu'elle a porté attention à ce qu'ils ont fait, d'une part en l'exprimant (Tableau 119, tdp 2a) « je vous ai un petit peu regardé et j'ai vu qu'il y avait des enfants qui avaient fait des choses », d'autre part, en inscrivant sur une affiche les mouvements qu'ils ont effectués. Le travail dans lequel elle engage les élèves, formulé ainsi dans sa question (tdp 2a) « Est-ce que vous pouvez me dire, certains, pourquoi vous avez fait ce mouvement-là ? » est un travail d'explicitation de leurs mouvements. Si nous considérons ces mouvements comme des formes-représentations issues de la rencontre avec le milieu sonore, l'enseignante en exprimant son désir de comprendre l'origine des gestes produits pose comme objet d'étude le milieu-soi. Elle invite les élèves à penser aux sensations éprouvées lors de l'écoute et à leur signification.

Dans la Classe 4, le milieu auquel les élèves sont confrontés est uniquement sonore. La question posée par l'enseignante *a posteriori* de l'écoute (Tableau 119, tdp 2b) « Qu'est-ce que vous avez envie de faire quand vous entendez cette musique ? » donne des indications sur

le problème à travailler. Ce qui est attendu des élèves est un travail d'évocation des possibilités d'action à propos de la musique entendue. Contrairement à ce qui se passe dans la Classe 3, cette évocation passe en premier lieu par le canal verbal.

Ce qu'expriment les élèves à propos de la comptine résulte des orientations choisies par le collectif pour guider les échanges (Tableau 118). Ainsi, ils évoquent ce qu'ils ont envie de faire et ce qu'ils font, la langue ou les mots qu'ils ont reconnus et les impressions ou les émotions véhiculées par ce qu'ils ont entendu. Nous avons fait le choix, pour la suite de notre étude de nous intéresser d'abord à ce que les élèves disent des sensations qu'ils éprouvent à l'écoute de la comptine.

#### b) Les élèves expriment ce qu'ils ont ressenti

##### Présentation de quelques épisodes emblématiques

Les épisodes que nous avons sélectionnés se situent au cours de la phase 1 dans la Classe 4, et de la phase 3 dans la Classe 3. Ils ont lieu juste après le temps d'écoute de la comptine, soit en tout début de séance dans la Classe 4. Dans la Classe 3, les échanges se produisent après la mise en mouvement des élèves donc plutôt en fin de séance. Dans la Classe 3, les élèves ont bénéficié d'une seule écoute du document sonore, dans la Classe 4 il a été diffusé à deux reprises. Ces épisodes correspondent aux moments où les élèves sont sollicités par leur enseignante pour exprimer leur ressenti suite à l'écoute de la comptine. Ils nous semblent emblématiques dans la mesure où nous observons une forte convergence des propos des élèves des deux classes.

3	PE4	Qu'est-ce que vous avez envie de faire quand vous entendez cette musique ?
4	Marine	De danser
5	PE4	Toi tu as envie de danser ?
6	Paul	Moi aussi

Tableau 120 : envie de danser - Classe 4

Dans la Classe 4, l'enseignante (tdp3) invite d'emblée les élèves à se figurer ce que la musique les incite à faire. La question de PE4 « qu'est-ce que vous avez envie de faire ? » appelle une réponse qui suggère le mouvement. Les élèves (tdps 4,6) évoquent immédiatement et unanimement l'envie de danser.

106	PE3	Oui mais est-ce qu'on a autre chose ? Timéo est-ce que tu as ressenti autre chose ?
-----	-----	---

107	Timéo	J'ai eu envie de danser
-----	-------	-------------------------

Tableau 121 : envie de danser - Classe 3

Dans la Classe 3, la question (tdp 106) porte davantage sur les émotions ou les sensations ressenties lors de l'écoute de la comptine. Or, Timéo y répond (tdp 107) en exprimant lui aussi son envie d'entrer en mouvement « J'ai eu envie de danser ». Cette envie de danser dont témoignent les élèves correspond à ce qu'engage spontanément à faire l'écoute de la musique. Elle renvoie aussi à des pratiques habituelles lors d'activités d'écoute en salle de motricité. PE3 et PE4 dès lors orientent leur questionnement sur les raisons qui peuvent justifier cette envie de danser.

7	PE4	Pourquoi tu as envie de danser Noémie ?
8	Noémie	Parce que je trouve ça rigolo.

Tableau 122 : danser c'est rigolo

108	PE3	Tu as eu envie de danser ++++pourquoi tu as eu envie de danser ?
109	Timéo	Parce qu'elle était drôle

Tableau 123: c'est drôle

Les réponses de Noémie dans la Classe 4 (tdp 8), et de Timéo dans la Classe 3 (tdp 109), sont représentatives de ce qu'expriment l'ensemble des élèves. En effet, dans la classe de PE3, les mots « rigolo », « rigolote » et « drôle » sont utilisés à 17 reprises pour caractériser la comptine. Dans la classe de PE4, « rigolo », « rigolote » et « rigoler » font l'objet de sept occurrences pour décrire la comptine. Les élèves des deux classes semblent unanimement lui attribuer une caractéristique plutôt joyeuse. Chacune des enseignantes poursuit alors son questionnement afin d'amener les élèves à justifier leur impression.

12	PE3	Elle était plutôt rigolote+ pourquoi elle était plutôt rigolote ?
13	Mélina	Parce qu'à chaque fois y'avait des mots mais un petit peu rigolos

Tableau 124 : des mots rigolos-Classe 3

49	PE4	Tu la trouves rigolote ? Et pourquoi tu la trouves rigolote ?
50	Julian	Parce qu'il dit noix de coco

Tableau 125 : il dit "noix de coco"

116	PE3	Qu'est-ce qui vous donne l'impression qu'elle était un peu rigolote ?
117	Mila	Un peu en anglais ça mélange un peu c'est rigolo

Tableau 126 : des mots en anglais

Les propos tenus par les élèves tendent à montrer que cette sensation émane essentiellement des mots qu'ils ont entendus. Mélina (Tableau 124, tdp 13) évoque sans en citer « des mots [...] un petit peu rigolos », Julian (Tableau 125, tdp 50) fournit un exemple de mot « *noix de coco* » qu'il a cru entendre et qu'il trouve drôle. Quant à Mila (Tableau 126, tdp 117), la raison qu'elle invoque est la reconnaissance d'une autre langue, l'anglais. Elle met probablement en

avant l'étrangeté de la langue parlée et de ses sons ainsi que son constat d'incompréhension de celle-ci. D'ailleurs, la définition du mot « drôle » dans le CNRTL dictionnaire en ligne, fait apparaître ce sens d'étrangeté.

**Drôle<sup>61</sup>, adj. et subst 2.** Qui intrigue, paraît étrange, surprenant. *Être (tout, un peu) drôle ; trouver à qqn un air drôle.* Quasi-synon. *bizarre, singulier, insolite*

### **Analyse des épisodes emblématiques – comment les professeures orientent le travail du problème**

Il nous semble essentiel, pour entrer dans l'analyse fine de ces épisodes, de définir le milieu-problème dans lequel les élèves de chacune des deux classes travaillent. Ce milieu se compose dans la Classe 4 du document sonore, soit la comptine chantée. Il peut être décrit comme opaque, dans la mesure où les élèves ne disposent d'aucun élément d'arrière-plan thématique ou culturel à propos de la comptine et que celle-ci est chantée en langue inconnue. Le problème à travailler se dévoile dans l'énoncé de la question posée par PE4 (Tableau 120, tdp 3) « qu'est-ce que vous avez envie de faire quand vous entendez cette musique ? ». Elle se montre expressive sur le type de réponse qu'elle attend, soit des propositions d'actions en réaction à la confrontation au milieu. Le problème réside pour les élèves, d'une part à associer l'extrait entendu à une action, d'autre part à être en capacité de l'exprimer verbalement. Si nous étudions les réponses des élèves (Tableau 122, tdp 4, tdp 6) « De danser » nous pouvons y lire des effets du contrat et/ou du milieu. En effet, cette situation peut présenter des analogies avec des expériences antérieures au cours desquelles l'écoute d'un extrait musical dans la salle de motricité donnait lieu à une activité dansée. Mais elle peut aussi être considérée comme représentative d'un travail dans le milieu qui a permis aux élèves d'identifier la fonction de la comptine. Selon cette hypothèse, les propos des élèves peuvent être lus comme un travail de catégorisation de cette comptine, en excluant par exemple son appartenance à la catégorie des comptines appelées « berceuses », ou encore à celle des comptines utilisées en classe pour une remise au calme.

Dans l'épisode présenté en Classe 3 (Tableau 121), le milieu dans lequel les élèves travaillent n'est pas le même que celui de la Classe 4. Le document sonore en constitue un des éléments pour lequel, comme dans la Classe 4, les élèves ne disposent d'aucune connaissance préalable tant sur le plan culturel que linguistique. Cependant, ils ont bénéficié de davantage d'écoutes.

---

<sup>61</sup> CNRTL <https://www.cnrtl.fr/definition/dr%C3%B4le>

En effet ils ont entendu à 4 reprises le couplet et le refrain, contre 2 pour les élèves de la Classe 3. Le milieu comporte également des éléments visuels et kinesthésiques (les mouvements réalisés par les élèves), des éléments langagiers (la description des mouvements). Le problème à travailler se lit dans la question posée par PE3 (Tableau 121, tdp 108) « Oui mais est-ce qu'on a autre chose ? Timéo est-ce que tu as ressenti autre chose ? ». PE3 engage une enquête sur le milieu-soi, dans lequel les élèves doivent questionner leurs sensations. Ce travail nécessite des connaissances musicales et langagières pour être en capacité de vivre des émotions ou des sensations à l'écoute d'une œuvre, d'en prendre conscience et de les verbaliser. Il peut se révéler exigeant pour de jeunes élèves en l'absence de guidage fort de l'enseignante. Seul Timéo tente une réponse (Tableau 121, tdp 109) « j'ai eu envie de danser » ; il témoigne non pas de ses émotions mais de ce que la comptine lui a donné envie de faire. Ce qui est mis ici en évidence, c'est la difficulté de jeunes élèves à témoigner de leur compréhension lorsque le travail du problème relève de la prise de conscience de leurs émotions et de la capacité à les exprimer par le biais du langage. Ce constat est corroboré par l'étude de Brisset (2011) qui déclare que le « langage est plus développé quand il prend appui sur leurs besoins ou leurs envies ».

Nous nous proposons maintenant d'étudier le langage corporel des élèves et ce qu'ils en disent pour nous mettre en quête de signes d'activité de compréhension de l'oral des élèves.

### c) Ce que les élèves font et ce qu'ils en disent

#### **Présentation des mouvements produits et de quelques temps d'échanges**

L'observation que nous avons menée des gestes et/ou mouvements produits par les élèves nous a permis d'identifier ceux qui sont le plus fréquemment effectués dans les deux classes. Nous en réalisons d'abord une description, aussi fine que possible, avant de procéder à la présentation d'épisodes pendant lesquels les élèves évoquent ces gestes.

<u>Gestes – mouvements- déplacements réalisés par les élèves</u>	
<u>Etape 1 : Phases 1 et 2 (Classe 3) – phase 2 (Classe 4)</u>	
- Des moulinets avec les bras	- un balancement latéral du corps
- Des tours sur eux-mêmes	- des mouvements de balanciers des bras ou des jambes
- Un déplacement en rythme en marchant sur les couplets et rotations ou sauts sur le refrain	

Tableau 127 : gestes et mouvements produits par les élèves

Tout d'abord, nous constatons peu de variété dans les mouvements effectués par les élèves. Souvent, un geste initié par l'un d'entre eux est repris par quelques-uns. De manière naturelle,

les jeunes enfants pour apprendre observent et imitent. Bouysse (2018) qualifie d'ailleurs cet apprentissage, d'apprentissage « par corps ». Nous observons également, de la part des élèves, une tendance à reproduire le même mouvement en cadence. Cette cadence suit le rythme sur lequel la comptine est chantée. Le caractère répétitif des gestes et déplacements réalisés fait écho au refrain « *koko, koko e laye laye* », chanté en ritournelle à quatre reprises. Nous pouvons y voir un effet ordinaire lié à l'écoute de la musique, puisque selon Peckel (2015) « La musique possède une qualité qui nous donne envie de bouger, qui nous pousse à se synchroniser avec elle ». Les élèves montrent ainsi qu'ils sont sensibles à la prosodie, à la rythmique de la comptine et qu'ils sont en mesure de l'exprimer gestuellement. Nous proposons d'y lire un témoignage de leur compréhension de la forme de la comptine au travers de ce qu'ils en ont perçu et notamment de son aspect répétitif. Ils en livrent une première interprétation à partir d'indices sonores qu'ils prélèvent et qui relèvent tant de la prosodie que de la mélodie, tant des mots que de la musique, les uns et les autres ne pouvant être pris séparément.

Nous allons ci-après nous attacher à présenter à la fois ce que les élèves expriment à propos des gestes qu'ils ont produits et comment ils y sont invités par leur enseignante à partir de quelques épisodes survenus dans chacune des classes. Nous nous situons en phase 3 de l'étape 1 (Tableau 118).



27	PE4	Alors est-ce qu'il y a des enfants qui peuvent me montrer ce qu'ils ont fait ? Alors un à la fois. Alors Inès tu nous montres ce que tu as fait ?	
28	Inès	J'ai fait comme ça le soleil	
29	PE4	Tu as fait le soleil avec tes bras. D'accord, qui est-ce qui veut montrer ?	
30	Noémie	Moi j'ai tourné	
31	PE4	Doucement. Tu as tourné aussi vite que ça ? Moi je ne t'ai pas vue tourner aussi vite que ça.	
32	Noémie	Doucement	
33	PE4	Ah montre comment tu as fait (l'élève tourne plus doucement). Ah tu as tourné d'accord. Tu veux montrer Ninon ?	
34	Ninon	J'ai fait ça ! (fait des moulinets avec les mains)	
35	PE4	Ah toi tu as tourné des moulinets, des moulinets avec tes bras. Ah vas-y Isaïa, vas-y, fais-le.	

Tableau 128 : les élèves décrivent les gestes qu'ils ont réalisés

PE4 initie le temps d'échanges en demandant aux élèves de faire une démonstration des mouvements qu'ils ont réalisés sur l'écoute de la comptine. Nous remarquons que les élèves ne se contentent pas d'accomplir le mouvement mais l'accompagnent d'une production langagière. Ainsi, certains évoquent une image associée au geste (tdp 28) « le soleil », ou bien décrivent l'action (tdp 30) « j'ai tourné » ; d'autres mixent le langage verbal et corporel pour rendre compte de ce qu'ils ont fait (tdp 34) « j'ai fait ça ». Les mouvements réalisés et ou décrits sont des rotations des bras ou du corps qui peuvent être lus comme une mise en geste de la ritournelle du refrain « *Koko koko E laye laye* ». Nous observons des productions similaires dans la Classe 3.

14	PE3 5min15	++est-ce que tu as bougé toi Mélina sur la chanson ? est-ce que tu as fait des mouvements ? qu'est-ce que tu as fait comme mouvement ?	
15	Mélina	Un pied	
16	PE3	Est-ce que tu veux nous montrer ce que tu as fait ?	
17	Mélina	Oui !	
18	PE3	Vas-y montre-nous ! [Mélina se lève et effectue un mouvement répétitif de saut sur un pied] D'accord ?	

Tableau 129 : Mélina effectue un geste de balancier avec le pied

Lorsque PE3 interroge Mélina à propos des gestes qu'elle a réalisés, cette dernière est en mesure de verbaliser le nom de la partie du corps qu'elle a mis en mouvement « un pied » (tdp 15) mais a recours à la monstration pour les décrire. Elle exécute des sauts sur un pied et balance l'autre jambe d'avant en arrière.

19	Shaidi	J'ai fait la roue
20	PE3	Tu as fait la roue pourquoi ? [Brouhaha] chut, je n'arrive pas à entendre ce que nous dit Shaidi
21	Shaidi	Parce que ça me donnait envie de faire la roue

Tableau 130 : j'ai fait la roue

Shaidi (tdp 19) exécute un mouvement de rotation sur elle-même qui rappelle les différents gestes de tournoiement proposés par les élèves de la Classe 4. Le choix de ces mouvements peut être guidé, là-encore, par la lecture adéquate de l'aspect répétitif et régulier du rythme entendu. Ces épisodes témoignent par ailleurs des différents procédés utilisés par les élèves pour décrire ce qu'ils font en fonction de leurs capacités langagières. Les échanges vont alors se poursuivre. Les enseignantes vont y donner une orientation différente : les élèves sont invités à réfléchir sur ce qui a suscité chez eux la production de tel ou tel mouvement. Nous avons émis comme hypothèse, au sein de notre collectif, que ce temps d'introspection pourrait

favoriser la mise au jour d'éléments explicites témoignant de ce que les élèves ont compris et comment ils l'ont compris. Les deux moments présentés ci-dessous illustrent de manière représentative les deux types de justifications apportées par les élèves.

43	PE4	Alors on s'assoit ? Pourquoi ça vous a donné envie de danser ? Je vous ai vu bouger vos bras, vous promener comme Cassie, pourquoi ça vous a donné envie de danser ?
44	Cassie	Moi je sais pas

Tableau 131 : je sais pas - Classe 4

40	PE3	Est-ce que tu peux nous montrer ? [Bertille se lève, elle exécute une course et saute] d'accord et qu'est-ce qui te donnait envie de faire ça ?
41	Bertille	La musique

Tableau 132 : la musique - Classe 3

Dans chacun des extraits, le questionnement des enseignantes est le même : elles interrogent les élèves sur les raisons qui les ont amenés à produire ces gestes. Cassie (Tableau 131, tdp 44) reconnaît son incapacité à répondre à la question alors que Bertille (Tableau 132, tdp 41) déclare que la musique l'a inspirée. Dans ses travaux de thèse Peckel (2015) rappelle le lien étroit entre musique et mouvement. Il s'appuie notamment sur des études qui montrent que des mouvements sont souvent spontanément produits en écoutant de la musique (Keller et Rieger, 2009 ; Clarke, 2005). Si nous nous intéressons à la réponse de Cassie « je ne sais pas » plusieurs interprétations sont possibles. L'une d'entre-elles est qu'elle ne sait pas pourquoi elle a réalisé ce déplacement. Elle a réagi de manière spontanée à ce qu'elle a entendu sans prendre conscience de ce qui l'a amenée à produire un tel mouvement. Une autre peut-être son incapacité à exprimer avec des mots les raisons de son action. Considérons maintenant la réponse de Bertille, elle exprime que la musique est à l'origine de son mouvement, signifiant qu'elle y a prêté attention. Nous rappelons que cette comptine est écoutée en version chantée sans accompagnement instrumental, c'est donc bien le rythme sur lequel elle est chantée, et la prosodie, qui en constituent la musique. Cependant, lorsque PE3 lui demande à quel moment elle choisissait d'exécuter son saut (tdp 44), elle ne peut fournir de réponse (tdp 45).

44	PE3	Est-ce qu'il y avait quelque chose de particulier dans la chanson à ce moment-là ?
45	Bertille	Non !

Tableau 133 : explication sur le saut - Classe 3

Ainsi, nous observons chez les élèves des capacités à produire des réponses corporelles à un extrait musical, ici une comptine chantée. Leurs réalisations prennent en compte à la fois à



l'aspect mélodique et rythmique de la comptine. Mais ce que les élèves sont en incapacité de faire c'est d'exprimer ce qui les conduit à la réalisation de telle ou telle production, tout au moins par le biais d'une sollicitation directe de l'enseignante.

### **Analyse : une enquête sensible dans le milieu sonore**

L'action des élèves, qui consiste à produire des mouvements en lien avec ce qu'ils entendent, est intrinsèquement liée à leur lecture du milieu sonore et au travail qu'ils vont y engager. Le milieu se compose de l'enregistrement de la comptine, une voix chantée offrant une certaine tonalité et divers signaux sonores<sup>62</sup>. Le travail du problème repose sur la capacité des élèves à produire une représentation gestuelle de ce qu'ils entendent et ressentent. L'enquête qu'ils ont à mener est par conséquent une enquête sensible sur leurs sensations, leurs affects lorsqu'ils rencontrent la musique de la comptine. À ces fins, ils utilisent leur corps, que l'on peut considérer comme milieu-soi (Forest et Batézat-Batellier, 2013). Dans la Classe 3, en l'absence de toute consigne formulée par PE3, ce travail dans le milieu est activé par le contrat ; les élèves procèdent par analogie à d'autres situations antérieurement vécues. Sur la base de cet arrière-plan contractuel, ils reconnaissent la structure symbolique du problème. C'est-à-dire qu'ils investissent ce déjà-là pour établir des liens entre les signes perçus et des actions possibles. Partant de ce postulat, nous voyons les gestes ou les mouvements produits comme des signes d'un certain travail du problème. Le travail produit par les élèves relève d'une double sémiologie, les signes relatifs au contrat, d'une part, et ceux relatifs au milieu, d'autre part. Les gestes de rotation ou de balancements à intervalles réguliers attestent d'une prise d'indices relative à la prosodie et au rythme sur lesquels la comptine est chantée. Ils renvoient à l'enseignante des signes de leur lecture du milieu qui sont livrés à son interprétation. Ce qu'ils expriment avec leur corps est en quelque sorte un voir-comme de l'univers sonore dans lequel ils ont été plongés. Ils y ont perçu des formes qui correspondent à la structure de la comptine. Chacune des enseignantes montre qu'elle a été attentive à ces signes, et elles engagent alors les élèves dans un autre travail, celui sur leur milieu-soi. Dans un processus de sémiologie réciproque, elles les invitent à exprimer les liens qu'ils ont établis entre les actions réalisées et ce qu'ils ont entendu. Ce que nous constatons, c'est la capacité

---

<sup>62</sup> Cf analyse épistémologique, p.245

des élèves à faire la démonstration des gestes produits, à les décrire, à partir de ce qu'ils savent déjà. En revanche, nous observons une incapacité de leur part à rencontrer le problème qui consiste à attribuer du sens à leurs gestes. Nous suggérons que les élèves ne voient pas le problème parce qu'ils ne disposent pas de connaissances mobilisables sur la structure d'une comptine ou sur son aspect mélodique. Ils possèdent probablement des connaissances implicites qui leur permettent d'accorder leurs mouvements à la musique de la comptine, mais le travail lié à l'élaboration du sens de ces mouvements est trop complexe pour que les élèves s'y engagent pleinement sans guidage plus soutenu de la part des enseignantes.

Nous allons dès lors nous attacher à étudier le rapport que les élèves établissent avec la langue de la comptine, ce qu'ils en perçoivent.

#### d) Ce que les élèves disent de la langue entendue

#### **Présentation de quelques situations dans lesquelles les élèves évoquent la langue entendue**

L'écoute de cette comptine chantée *a capella* met en exergue les sons des mots qui la composent et donc la langue dans laquelle elle est dite. Nous avons choisi de présenter quelques épisodes qui montrent comment les élèves abordent la reconnaissance de la langue. Ce premier épisode a lieu dans la Classe 4, juste après les deux premières écoutes de la comptine et avant même que PE4 ait le temps de formuler une première question.

1	PE4	[...] Alors moi j'ai une petite question à vous poser. Chut...alors, oui Inès ?
2	Inès	Moi j'ai reconnu que c'est un Indien
3	PE4	Que c'est un Indien. Alors attendez avant qu'on parle de ce que vous avez entendu, on va essayer de voir, qu'est-ce que vous avez envie de faire quand vous entendez cette musique ?

Tableau 134 : c'est un indien - Classe 4

La réaction spontanée d'Inès montre qu'elle a été attentive à la langue parlée, qu'elle l'a reconnue en tant que langue, et que c'est de cela dont elle souhaite d'abord faire part. Elle utilise le terme « *indien* » pour identifier le locuteur. En même temps, elle peut vouloir signifier que la langue qu'il parle est une langue qui ne lui est pas familière. Nous ne savons pas ce qui la conduit à faire cette proposition, puisque PE4 relègue à plus tard les échanges portant sur ce qui a été entendu.

Nous observons également dans la Classe 3 cette attention à la langue entendue dans l'épisode ci-dessous.

87	PE3	Comment elle est cette chanson-là ?
88	EI	Peut-être en anglais
89	PE3	Peut-être en anglais + ? Oui mais comment elle est ? qu'est-ce que vous ressentez quand vous l'écoutez ?
90	EI	En Espagne peut-être en espagnol

Tableau 135 : en anglais ou en espagnol

Ce sont les élèves, eux-mêmes, alors que PE3 essaie de les amener à s'exprimer sur les émotions véhiculées par la chanson, qui évoquent leur reconnaissance d'autres langues. Ils proposent sans certitude l'anglais ou l'espagnol, langues auxquelles ils ont été sensibilisés au cours de l'année antérieure.

Dans la Classe 4, un peu plus tard au cours de la séance, la professeure interroge les élèves sur la langue de la comptine.

128	PE4	J'ai quand même une question, est-ce que c'est une chanson qui est dans la langue française ?
129	Elèves	Non !
131	PE4	Vous allez l'air d'être tous d'accord pour me dire que c'est pas la langue française. Pourquoi ? Julian ?
132	Julian	Parce que en fait on reconnaît et en fait, parce que c'est pas dans la langue en anglais

Tableau 136 : on reconnaît pas

La question posée par PE4 est explicite ; elle porte sur la langue utilisée pour chanter la chanson. Les élèves sont unanimes à reconnaître qu'elle n'est pas en langue française. Julian apporte une précision supplémentaire (Tableau 136, tdp 132), ce n'est pas non plus de l'anglais.

144	Ninon	En fait ils disent pas comme nous
145	PE4	La chanson elle dit pas comme nous ? Elle utilise pas les mots comme nous, les mêmes mots ? Mais est-ce que tu penses que c'est de l'anglais ? On en a déjà écouté de l'anglais.
146	Els	Non !

Tableau 137 : est-ce que c'est de l'anglais ?

Quelques tours de parole plus loin, Ninon dit (Tableau 137, tdp 144) qu'elle a identifié une autre langue que le français, en quelque sorte elle met en évidence une manière différente de dire les choses. PE4 (tdp 145) s'empare de ce que vient de dire Ninon et le reformule sous forme de questions, en précisant que ce qui est différent ce sont les mots de la langue de la comptine. Puis, elle reprend la proposition de Julian (Tableau 136, tdp 132) qui affirme que la langue entendue n'est pas l'anglais. Elle rappelle (tdp 145), à cette occasion, aux élèves qu'ils ont déjà réalisé des écoutes en langue anglaise. Elle les invite implicitement à comparer la langue de la comptine à ce qu'ils connaissent de la langue anglaise pour en déduire que ce

n'est pas l'anglais qui est utilisé pour chanter la comptine. Quelques tours de parole plus loin, de nouvelles réactions d'élèves se font entendre au sujet de la langue parlée.

154	Jawad	Moi je reconnais de l'américain
155	PE4	Pourquoi ?
156	Jawad	Parce que je pense que je me rappelle que Kirikou, je pense que j'ai entendu cette voix là

Tableau 138 : je me rappelle de Kirikou

Jawad (tdp 154) indique avoir identifié l'américain. Cependant, ce qu'il en dit (tdp 156) se rapporte plutôt à l'Afrique. Ces jeunes élèves utilisent les outils linguistiques et les connaissances dont ils disposent pour exprimer ce qu'ils pensent reconnaître de la langue entendue. Nous suggérons que, pour eux, les mots « indien » ou « américain », mots qui appartiennent à leur capital linguistique, renvoient à l'idée d'éloignement ou, encore, qu'ils les emploient à la place du mot « africain » dont ils ne disposent pas. Considérons à ce propos ce que livre Jawad à PE4 sur ce que lui évoque la langue de la comptine. Il indique qu'il reconnaît de l'américain (tdp 154), mais lorsque PE4 lui demande de justifier sa réponse, il fait revivre l'histoire de Kirikou (tdp 155). Kirikou est le nom d'un personnage de fiction créé par l'animateur français Michel Ocelot dans le long métrage d'animation *Kirikou et la Sorcière* (1998). Il s'agit d'un enfant vivant dans un village ouest-africain imaginaire. Ainsi, Jawad, en renvoyant à l'histoire de Kirikou, montre qu'il entend des ressemblances entre la voix entendue dans la comptine et celle de l'histoire. Ceci nous conduit à penser que c'est bien l'Afrique de Kirikou et la langue qui y est parlée qu'il a identifiée.

### **Analyse des échanges autour de la langue : l'équilibration contrat-milieu permet l'activité de compréhension**

Dans les situations décrites ci-dessus, le travail produit par les élèves porte sur la reconnaissance d'une autre langue que celle de l'école. La récitation orale de la comptine en lingala constitue le milieu dans lequel ils enquêtent. Ce travail, ils le réalisent de leur propre mouvement, c'est-à-dire qu'à partir de leur déjà-là, de leurs connaissances de l'existence d'autres langues, ils sont en mesure de procéder à des affirmations ou d'émettre des hypothèses. Le système de connaissances des élèves de la Classe 4 leur permet de faire une lecture adéquate du milieu. Il leur donne les moyens de disqualifier la langue anglaise comme langue de la comptine. Dans la Classe 3, les élèves qui ont été initiés à l'anglais et l'espagnol ne s'appuient pas de la même manière sur leur déjà-là, ils produisent un travail de rappel du nom des langues étrangères auxquelles ils ont déjà été exposés dans le cadre scolaire (Tableau

135, ttps 88, 90). Toutefois, les deux élèves produisent des signes de leur incertitude quant à l'exactitude de leurs propositions. En effet, celle-ci est sensible dans l'utilisation de l'adverbe « peut-être » qui précède le nom des langues. Cette incertitude peut être considérée comme un signe de travail adéquat du problème, qui résulte de l'équilibration entre contrat et milieu. Ce faisant, les élèves donnent à voir comment ils s'engagent dans le travail de reconnaissance d'une autre langue. Dans la Classe 4, les élèves prélèvent dans le milieu des indices relatifs à la langue, sa musique, sa prosodie qui font signe pour eux. Ils écartent la possibilité de la langue anglaise en s'appuyant sur ce qu'ils en savent, probablement des connaissances liées à la musique de la langue et à quelques éléments lexicaux. C'est sans doute la force du contrat qui fait pencher les élèves de la Classe 4 vers la production d'affirmations et ceux de la Classe 3 vers la production d'hypothèses. Tous, cependant, ont effectué, de leur propre mouvement un travail de discrimination auditive à partir de ce qu'ils savent déjà. Les élèves ont enquêté dans le milieu sonore et produit des signes qui donnent à voir leur reconnaissance d'une langue autre.

Considérons maintenant l'intervention de Jawad (Tableau 138). Ce dernier établit des liens entre ses connaissances d'ordre général qui relèvent ici de sa connaissance de l'histoire de Kirikou et la voix entendue. Il s'appuie alors sur un déjà-là qui n'est pas issu de l'action conjointe antérieure mais d'expériences d'écoute de l'histoire vécues en dehors de l'école. Ce déjà-là a fait fonction en quelque sorte de « structure d'accueil » ou d'arrière-plan à la réception de la comptine et a guidé son attention. Il a pu dès lors opérer une analogie entre la voix entendue dans l'histoire de Kirikou et la voix qui chante la comptine.

Ces descriptions montrent les élèves travaillant le problème de la reconnaissance de la langue entendue. Ils traitent, dans le milieu sonore, certains éléments acoustiques à partir de leur déjà-là relatif à la connaissance d'autres langues. De fait, ils mènent une activité de discrimination auditive et mettent au travail des processus cognitifs de bas niveau d'identification de sons.

#### e) Les mots que les élèves ont entendus

##### **Présentation de l'activité d'écoute par l'enseignante**

Nous avons déjà évoqué, dans la partie intitulée « Les élèves expriment ce qu'ils ont ressenti », l'attention que les élèves ont portée aux mots entendus, qu'ils ont qualifié de « bizarre » ou « rigolo ». Nous allons maintenant présenter quelques épisodes que nous considérons comme emblématiques de la manière dont les élèves appréhendent les mots de la langue, comment ils les oralisent et ce qu'ils évoquent pour eux. Ce temps correspond à la phase 4 décrite dans le

tableau 118<sup>63</sup>. Dans chacune des deux classes, ce travail de reconnaissance de mots entendus fait l'objet d'une annonce claire de la part de chacune des enseignantes.

PE3 tdp 59	Je vous propose de réécouter la chanson et d'essayer d'écouter les mots. On ne bouge plus + on écoute les mots d'accord ?
PE4 tdp 55	Attention on va réécouter, sans bouger cette fois. Attention par contre cette fois je vais vous demander de bien écouter ce qui est dit, sans bouger (ferme des portes). On va fermer ses yeux. On est assis, on ne bouge plus Jeanne. Ryan ! On est assis et on va juste écouter les mots maintenant.

Tableau 139 : consignes préparatoires à l'activité d'écoute des mots

Les énoncés produits par PE3 et PE4 explicitent la situation à venir et posent leurs attentes. Les élèves vont écouter une nouvelle fois la comptine dans des conditions différentes ; ils ne vont plus évoluer dans l'espace mais se tenir immobiles. La mission qui leur est assignée est de prêter attention aux mots, en les écoutant. Les élèves ont déjà exprimé (Tableau 124, Tableau 125) leur reconnaissance de mots lors des écoutes précédentes ; les enseignantes, en employant le terme « mots », valident les propos alors tenus. Elles veillent à l'installation de conditions propices à l'écoute, celles-ci se résument à ne pas bouger pour PE3, conditions auxquelles PE4 ajoute la concentration. Elles signifient toutes les deux aux élèves ce qu'ils ont à faire pendant cette écoute.

Après avoir réécouté la comptine, les élèves sont invités à dire les mots qu'ils ont entendus. C'est à la description d'épisodes consacrés à cette restitution que nous allons procéder respectivement pour la Classe 3 puis la Classe 4.

### **Classe 3 : Restitution des mots entendus par les élèves**

Les échanges transcrits font suite à l'écoute de la comptine dans la Classe 3.

60	PE3	Alors + j'ai vu que vous avez entendu beaucoup de choses+ est-ce que vous pouvez dire ce que vous avez entendu dans cette chanson ? Marius, alors tu parles fort et les autres on se tait
61	Marius	Koko
62	PE3 4min54	Tu as entendu Koko est-ce qu'il y en a d'autres qui ont entendu koko ? [Des mains se lèvent accompagnées de « moi »] oui + est-ce que ça revient plusieurs fois ou est-ce que ça vient une seule fois ?
63	Marius	Plusieurs fois
64	PE3	Plusieurs fois+ est-ce qu'il y en a qui ont entendu autre chose ? Mélina ?
65	Melina	Oh oh oh oho oh [en chantant]
66	PE3	Ouais +euh Timéo
67	Timéo	Koko laye

<sup>63</sup> p. 252

68	PE3	Koko laye+ est-ce que tu l'as entendu plusieurs fois [Timéo acquiesce d'un signe de tête] oui +est-ce que tu pourrais nous dire comment ça fait, comment ça sonne comment tu l'entendais
69	Timéo	[En chantant] Koko Koko laye laye

Tableau 140 : temps de restitution des mots entendus - Classe 3

PE3 initie ce moment, non pas par une question, mais par un constat. Elle annonce aux élèves qu'elle les a observés et qu'ils lui ont montré qu'ils ont entendu « des choses ». La formulation de sa question tient compte de ce constat puisqu'elle ne demande pas aux élèves s'ils ont entendu des choses, mais ce qu'ils ont entendu. Marius (tdp 61) dit qu'il a entendu « koko » et la quasi-totalité des élèves affirment à sa suite qu'ils ont aussi entendu ce mot. Nous avons relevé dans l'analyse épistémique produite par le collectif, que la perception de ce mot peut être facilitée, d'une part, par sa composition (2 syllabes répétées), d'autre part par le nombre de ses occurrences (16) dans la comptine. C'est d'ailleurs vers cette dernière caractéristique que PE3 oriente l'attention des élèves (tdp 62). PE3 poursuit son questionnement et demande si les élèves ont entendu autre chose. En s'exprimant ainsi, elle n'indique pas spécifiquement quel type de réponse elle attend. Mélina (tdp 65) fredonne l'air du refrain à l'aide du son [o] présent dans le mot « koko ». L'enseignante (tdp 66) accorde un « ouais » à la réponse de Mélina, qui laisse transparaître que ce n'était pas vraiment ce qu'elle attendait. Timéo (tdp 67) propose alors « koko laye », c'est-à-dire qu'il montre qu'il a entendu un autre mot, ou bien qu'il a procédé à une segmentation différente du flux sonore. Le repérage de cette unité peut advenir, là aussi, de ses nombreuses apparitions dans la comptine. Lorsque PE3 lui demande de reproduire cette unité comme il l'a entendue, il chante le premier vers du refrain « koko koko E laye laye » avec exactitude, tant au regard des mots et des sons qu'ils contiennent qu'à la justesse de la mélodie. Les élèves de Classe 3 ne vont pas avoir l'occasion de s'exprimer davantage sur les mots entendus puisque PE3 va modifier son questionnement pour les amener à réfléchir sur la signification de ces mots.

### **Classe 3 : À la recherche du sens du refrain**

80	PE3	Oui ++ tout le monde a entendu ça ? Bertille euh Brice Mathis je n'entends pas Bertille et c'est dommage. Est-ce que vous pourriez me dire à quoi vous fait penser cette chanson-là ? A votre avis qu'est-ce qu'elle peut raconter cette chanson ? est-ce que vous avez une idée de ce qu'elle peut raconter ? Qui est-ce qui chante d'abord ? des enfants, une dame, un monsieur
81	Els	Une dame, une dame
82	PE3	Une dame et qu'est-ce qu'elle peut chanter à votre avis, qu'est-ce qu'elle est en train de dire dans sa chanson ? Shaïli ?
83	Shaïla Els	Koko koko laye
84	PE3	Koko koko laye et qu'est-ce que ça peut être ?

85	Onab	Koko koko laye
----	------	----------------

Tableau 141 : qu'est-ce que raconte la chanson - Classe 3

Après que plusieurs élèves lui ont signifié avoir entendu les mots du refrain, PE3 produit une succession de trois questions (tdp 80). Deux de ces questions portent sur le sens de la chanson et une sur la personne qui chante. Pour cette dernière question, PE3 (tdp 80) fait des propositions de réponse aux élèves. Ceux-ci, sans hésitation, disent qu'ils ont identifié une voix de femme. En revanche, la question posée sur le sens (tdp 82) n'est vraisemblablement pas comprise par les élèves, ce qui peut s'expliquer dans la mesure où l'expression « ce qu'elle est en train de dire » se prête à d'autres interprétations. Elle peut signifier de relever ce qui est perçu (les sons) puis de les reproduire. Les réponses des élèves nous laissent à penser que c'est bien cette lecture qu'ils ont faite de l'énoncé de PE3, puisqu'ils répètent « koko koko laye laye » (tdp 85). En résumé, nous pouvons dire que, dans la Classe 3, les élèves ont facilement identifié les mots du refrain, qui sont les mots les plus fréquents dans la comptine. Ils sont en mesure de les reproduire avec exactitude. Leur incapacité à émettre des hypothèses sur leur sens peut s'expliquer par l'absence de contexte ou d'aides paralinguistiques.

#### **Classe 4 : PE4 dresse la liste des mots entendus**

Les élèves de cette classe vont bénéficier d'une première écoute de la comptine qui sera suivie d'un temps de mise en commun, puis d'une seconde écoute pour compléter leurs propositions. PE4 prend en notes sur une affiche les mots annoncés.

57.	PE4	Alors est-ce, est-ce que vous avez reconnu, entendu des mots, que vous pouvez me répéter ? On lève la main sinon je n'écoute pas. Chut. Non je n'écoute pas Isaïa. Vas-y, Louane
58	Louane	Koko laye, Koko laye, Koko laye
59	PE4	Tu as compris Koko laye. Alors je note ce que tu dis. Très bien. Est-ce que vous avez compris d'autres choses ? Enzo ?
60	Enzo	E ma tata

Tableau 142 : les mots que les élèves ont entendus - Classe 4

En étudiant la manière dont PE4 engage les échanges, nous observons qu'elle se montre très explicite vis-à-vis de ses attentes. Le travail des élèves consiste à dire à voix haute les mots qu'ils ont entendus et qu'ils sont capables de répéter. Tout comme nous l'avons observé dans la Classe 3, les élèves évoquent en premier la reconnaissance des mots du refrain. Ce constat entre en concordance avec les résultats de l'analyse épistémique réalisée par notre collectif. Nous y suggérons que la répétition d'une même formule peut avoir un effet sur la capacité des élèves à l'extraire du flux langagier et à la mémoriser. PE4 indique aussitôt aux élèves qu'elle va écrire sur une affiche les mots qui lui sont proposés. Il s'agit à la fois d'en garder la trace,



mais aussi, de les porter à l'attention des élèves et de leur accorder de l'importance. Les conséquences observables de ce dispositif sont le nombre de mots produits par les élèves à l'issue de la première écoute. Nous les avons reportés dans le tableau ci-dessous tels qu'ils figurent sur l'affiche récapitulative.

Koko laye - e matata – banana- paniké- coucou – cocorico
--

Tableau 143 : mots produits après la première écoute - Classe 4

#### **Classe 4 : les propositions des élèves, objets d'interactions**

Nous avons sélectionné deux épisodes qui sont des moments de désaccord entre les élèves à propos des mots entendus. Ils illustrent à la fois l'origine de ces désaccords et la manière dont PE4 gère la situation.

80	Elias	Cocorico
81	PE4	T'as entendu cocorico ?
82	Elias	Oui
83	PE4	Alors je note
84	Max	Non, j'ai pas entendu ça
85	PE4	Toi, tu n'as pas entendu ça ?
86	Max	Non
87	PE4	Moi je propose de réécouter une deuxième fois. Moi je vous redis ce que vous m'avez dit. E ma tata, e banana, e paniké, koukou et cocorico. Et au début vous m'avez dit Koko laye. Vous allez bien écouter. On écoute à nouveau les sons, on écoute bien les mots, on essaie de les comprendre et de les répéter.

Tableau 144 : je n'ai pas entendu ça - Classe4

Lorsque Elias (tdp 80) propose le mot « cocorico », l'enseignante lui demande la confirmation de ce qu'il a entendu avant de le noter sur l'affiche. Elle n'exclut *a priori* aucune proposition des élèves. Mais Max réagit (tdp 84), parce que le mot que vient d'écrire PE4 ne correspond pas à ce qu'il a entendu. L'enseignante suggère une deuxième écoute, mais ne précise pas pourquoi. Nous pouvons nous attendre à ce qu'elle propose aux élèves de vérifier la validité des premières propositions suite à l'intervention de Max. Elle effectue en fait un rappel des mots qui figurent sur l'affiche (tdp 87), puis elle indique aux élèves ce qu'ils ont à faire lors de cette seconde écoute. Ils doivent se montrer attentifs aux sons, aux mots pour être en mesure de les comprendre et de les répéter. Nous nous permettons d'interroger la réception que peuvent faire les élèves de ces consignes notamment leur interprétation de celle qui porte sur la compréhension des mots entendus. La seule activité de répétition de mots inconnus est très exigeante cognitivement puisqu'elle demande un travail de reconnaissance de mots et de mémorisation de leur forme sonore. Comme plusieurs études l'ont montré (Hilton, 2019), la

capacité attentionnelle est limitée et ne peut être dirigée vers des informations multiples comme le requièrent la répétition et la compréhension. Nous allons donc décrire ce qui se passe à l'issue de cette deuxième écoute et ce que les élèves montrent du travail effectué.

C'est Inès qui prend la parole en premier pour signifier un mot qu'elle a entendu.

96	Inès	E baniyé
97	PE4	Alors tu as entendu E baniyé
98	Anaëlle	C'est moi qui l'a dit
99	PE4	Toi tu m'as dit e paniké, c'est pas pareil. Alors peut-être qu'on va, faudra vérifier ce qu'on entend. Alors Noémie ?

Tableau 145 : Ebaniyé - Classe 4

Cet épisode est assez significatif du traitement de la chaîne sonore par les élèves. Inès et Anaëlle reproduisent ce qu'elles ont perçu. Les formes réalisées sont relativement proches, d'autant que les phonèmes [b] et [p] sont l'objet de confusions fréquentes. C'est peut-être, pour cette raison, qu'Anaëlle identifie l'énoncé de sa camarade comme étant identique à celui qu'elle a elle-même produit. Elle peut aussi avoir oublié la forme exacte de ce qu'elle a précédemment dit. Nous devons également prendre en compte que les élèves n'ont effectué que deux écoutes de la comptine, et qu'ils ont prélevé des éléments sonores dans un flux continu. Comme nous l'observons (tdp 99), c'est l'enseignante qui rappelle à Anaëlle le mot qu'elle a proposé. Celui-ci est inscrit sur l'affiche. PE4 lui fait remarquer que ce qu'a dit Inès est différent. Puis elle exprime la nécessité de procéder à une vérification, sans apporter davantage de précisions.

#### **Classe 4 : questionnement de la validité du mot « maman »**

Étudions maintenant un autre épisode, dans lequel les échanges portent sur la reconnaissance du mot « maman ».

100	Noémie	Maman
101	PE4	Alors tu as entendu maman ? Vous êtes d'accord ?
102	Elèves	Non !
103	PE4	Je pense qu'ils ne sont pas d'accord là les copains. Julian ?
104	Julian	Moi j'ai entendu le mot maman
105	PE4	Ah t'es sûr ? tu as entendu le mot maman ? Vous êtes d'accord, vous avez entendu le mot maman ?
106	Elèves	Non !
107	Julian	Ma !
108	PE4	Tu as entendu ma. Mais ma est-ce que c'est pareil que ma-man ?
109	Elèves	Non !

Tableau 146 : j'ai entendu le mot « maman » - Classe 4

Noémie (tdp 100) déclare qu'elle a entendu le mot « *maman* ». Elle offre ainsi un nouveau mot à ajouter à la liste de ceux inscrits sur l'affiche. Mais PE4 (tdp 101) semble réfuter cette proposition ; elle se montre dubitative lorsqu'elle questionne l'élève. Pour la première fois, elle sollicite le groupe classe et soumet le mot « *maman* » à son approbation, celui-ci l'invalide (tdp 102). Toutefois, Julian (tdp 104) s'oppose au verdict collégial, en clamant qu'il a bien entendu le mot « *maman* ». À nouveau, PE4 exprime ses doutes (tdp 105) « Ah t'es sûr ? » ; ses paroles laissent transparaître son incertitude. Elle renvoie la proposition au groupe classe qui la réfute une seconde fois. Mais Julian se montre insistant et répond au « *non* » collectif en s'écriant « *Ma* » (tdp 107). Cette fois PE4 relève la proposition de Julian et l'interroge (tdp 108) sur la ressemblance entre « *ma* » et « *ma-ma* ». Elle détache chaque syllabe du mot *maman* lorsqu'elle le prononce. Elle dirige l'attention de Julian vers les unités sonores constitutives du mot « *ma* » et du mot « *ma-ma* » ; c'est bien la discrimination auditive qu'elle met au travail soient des processus de bas niveau.

115	Julian	Pourquoi t'as pas écrit ma ?
116	PE4	Alors je vais écrire ma, tu as raison. On va voir si c'était bien ma.

Tableau 147 : pourquoi t'as pas écrit "ma"- Classe 4

PE4 n'écrit pas les propositions de ces deux élèves sur l'affiche. Julian interroge l'enseignante sur les raisons de cette omission. Nous observons chez PE4 une attitude double. D'un côté elle reconnaît son oubli, d'un autre, elle maintient une certaine incertitude sur la validité de la proposition.

#### **Classe 4 : validation du mot *maman***

La reconnaissance du mot « *maman* » est à nouveau l'objet des échanges lorsque Mario prend la parole.

138	Mario	C'est ma langue
139	PE4	Ah comment ça c'est ta langue explique-moi
140	Mario	Je comprends les mots
141	PE4	Tu comprends les mots, ah c'est super, alors est-ce que tu pourrais nous raconter ce qu'elle dit cette chanson si toi tu comprends les mots. Vas-y plus fort, on t'entend pas
142	Mario	Elle a dit banana, elle a dit une deuxième fois banane, elle a dit lunette, elle a dit de manger, elle a dit <i>maman</i> ...
143	PE4	Elle a dit <i>maman</i> ? c'était quoi le mot <i>maman</i> ?
144	Elèves	Mama !
145	PE4	Ah ! alors finalement ce serait <i>mama</i> , pas <i>ma</i> mais <i>mama</i>

Tableau 148 : c'est ma langue – Classe 4

Mario affirme (tdp 138) qu'il a identifié la langue de la comptine comme étant sa langue parce qu'il en comprend les mots. Les interventions successives de cet élève (tdps 138, 140, 142) vont dès lors, orienter les échanges, non plus uniquement vers les sons perçus, mais vers le sens de ce qui est dit. Mario se dévoile en quelque sorte comme le connaisseur, l'expert de la langue de la comptine. PE4 propose alors à Mario de raconter aux autres l'histoire de la chanson. Elle lui accorde donc un statut spécial puisqu'il a des connaissances qu'il peut mettre au service de tous. Il nous semble important de préciser qu'en réalité le lingala ne fait pas partie des langues parlées dans la famille de Mario, ses parents sont colombien et sénégalais. Cependant, il peut trouver des similitudes entre les mots entendus dans la comptine et ceux issus des autres langues qui constituent sa biographie langagière. Mario a notamment reconnu « sa » langue à l'écoute du mot « *mama* » qui signifie « *maman* » en colombien. La stratégie qui consiste à établir des liens entre les connaissances que l'on possède de plusieurs langues, cet élève l'a sans doute déjà éprouvée. Mario (tdp 142) ne raconte pas l'histoire de la chanson, mais se livre à une énumération de mots qu'il dit avoir identifiés. Il en produit une traduction en français. Toutefois, parmi tous ces mots, seul le mot « *maman* » est présent dans la comptine. PE4 relève ce mot (tdp 143), qu'elle ne met plus en doute, puisque Mario a dit qu'il comprenait les mots. Pour s'en assurer, elle demande l'équivalent du mot « *maman* » dans la langue lingala. Spontanément, les élèves s'exclament « *mama* » (tdp 144). L'enseignante retient cette proposition et procède à la modification de celle de Julian. Elle ajoute la syllabe « *ma* » à celle déjà écrite.

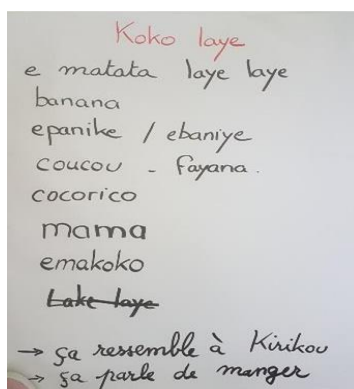


photo 6 : liste des propositions des élèves - Classe 4

#### f) Analyse des épisodes

##### **Présentation de l'activité : l'aménagement du milieu et le rappel du contrat d'écoute**

Dans cette situation d'écoute, le milieu auquel les élèves sont confrontés n'est pas le même dans les deux classes. Le seul élément commun est le message sonore diffusé. Les milieux

respectifs vont ensuite se modifier au fil des productions des élèves. De plus, dans la Classe 4, l'affiche sur laquelle la professeure écrit les suggestions des élèves est un élément du milieu qui n'est pas présent dans la Classe 3. On peut avancer que ces différences d'aménagement du milieu affectent la manière dont les élèves vont aborder le problème de la reconnaissance des mots entendus. Dans un premier temps, les deux enseignantes engagent les élèves dans un travail d'écoute, en formulant des consignes très proches (Tableau 139, tdp 59) : PE3 « On ne bouge plus + on écoute les mots d'accord ? » (Tableau 139, tdp 55) ; PE4 « On est assis et on va juste écouter les mots maintenant ». Toutes les deux font montre, à la fois, d'expression et de réticence. Elles se montrent expressives sur le travail à mener dans le milieu, écouter les mots. Elles font aussi preuve de réticence sur ce qui est à produire, soit sur les raisons d'écouter. Elles rappellent des éléments de contrat liés aux habitudes, au comportement à adopter dans les situations d'écoute. Ce contrat peut être considéré comme essentiel à tout travail de discrimination auditive. Le problème que les élèves ont à travailler consiste à repérer des mots dans le flux sonore.

### **Restitution des mots entendus : le déchiffrement des indices sémiotiques**

Les réponses apportées par Marius dans la Classe 3 (Tableau 140, tdp 61) « koko » ou Louane dans la Classe 4, (Tableau 142, tdp 58) « koko laye, koko laye, koko laye » témoignent de la capacité des élèves à s'engager dans le travail du problème. Ils ont manifestement activé des stratégies gagnantes à partir des indices sémiotiques livrés par les professeures en lien avec le contrat d'écoute et des signes lus dans le milieu, selon un processus de double sémiose. Un des éléments majeurs, de cette matérialité sémiotique du milieu, mis au jour dans l'analyse épistémique<sup>64</sup> produite par le collectif, est la répétition de la formule « koko, koko e laye laye » (4 reprises dans le refrain). Un autre élément est lié aux caractéristiques de la langue. Le lingala est une langue tonale dans laquelle chaque syllabe est prononcée. De plus, la comptine à l'étude compte bon nombre de syllabes facilement identifiables, telles les syllabes [ko] ou [ma], doublées dans les mots « koko » ou « mama ». Elles sont présentes dans la langue française ; nous pouvons donc les considérer comme des éléments contractuels, facilitateurs de la rencontre du problème. Ces signes sont lus par les élèves des deux classes mais le travail lié à la production de ce qui est perçu s'opère différemment dans les classes 3 et 4.

### **Classe 3 : construction du refrain – mise en évidence des processus de sémoses**

---

<sup>64</sup> Cf analyse épistémique, p. 245

Dans la Classe 3 (Tableau 141), l'épisode montre la co-construction de l'énoncé du refrain «*Koko Koko E laye laye* » au sein de l'action conjointe élèves-professeurs. En effet, cette réalisation peut être vue comme le fruit d'une construction collective dans une dynamique sémiotique. C'est en étant attentifs aux signes produits par les réponses de leurs camarades et à ceux renvoyés par l'enseignante que peu à peu la construction du refrain s'est accomplie. Le processus de sémiologie réciproque inclut ici le déchiffrement par les élèves d'indices produit par les pairs. Le déchiffrement sémiotique des productions d'élèves par le professeur revêt aussi une importance majeure. En effet, la réalisation de «*koko* » par Marius (Tableau 140, tdp 61) fait signe pour PE3 (tdp 62), parce qu'elle y lit le système stratégique activé par ce dernier sur la base du contrat, le repérage de la répétition. Elle le rappelle aux élèves « est-ce que ça revient plusieurs fois ou est-ce que ça vient une seule fois ? ». La production de Marius fait signe aussi pour Mélina et déclenche de sa part une nouvelle réponse. Elle fredonne l'air (Tableau 140, tdp 65) « Oh oh oh oho oh [en chantant] » sur lequel est chanté le refrain, air qu'elle a probablement mémorisé en étant attentive aux indices placés dans le milieu sonore, puisqu'il est entonné à plusieurs reprises. Le milieu est alors modifié, le signe produit par Mélina est lu par Timéo et active chez lui la production des deux mots du refrain (Tableau 140, tdp 67) «*koko laye* ». À nouveau, PE3 aide à la poursuite du travail dans le milieu en demandant à Timéo de reproduire, et donc d'imiter la chanteuse (tdp 68) « est-ce que tu pourrais nous dire comment ça fait, comment ça sonne comment tu l'entendais. ». Elle produit ici un véritable travail d'orientation dans le milieu en direction des indices apportés par Mélina. Elle permet à Timéo d'activer un système stratégique lié à la mémorisation de la mélodie et à l'attention aux mots répétés pour produire l'énoncé du refrain (tdp 69) « [En chantant] *Koko Koko laye laye* ». PE3 voit probablement dans la réponse de Timéo une évidence suffisante du travail de discrimination auditive et de repérage de mots mené par l'ensemble des élèves. Elle décide alors de modifier ses attentes pour amener les élèves à la rencontre d'un autre problème : la construction du sens de la chanson.

### **Classe 3 : à la recherche du sens de la comptine - le déséquilibre contrat-milieu**

« À votre avis qu'est-ce qu'elle peut raconter cette chanson ? est-ce que vous avez une idée de ce qu'elle peut raconter ? Qui est-ce qui chante d'abord ? des enfants, une dame, un monsieur. » (Tableau 141, tdp 80). Ce travail peut s'avérer complexe, la relation entre le contrat et le milieu est fort déséquilibrée. Les élèves ne disposent d'aucun élément d'arrière-plan contextuel et n'ont pas construit de connaissances linguistiques en lingala. PE3,

vraisemblablement, prend en compte cette complexité et tente de la réduire. Elle procède alors à une rééquilibration didactique en orientant l'attention des élèves vers un indice que les élèves peuvent lire. Elle les invite, dans un premier temps, à considérer non pas les mots mais la personne qui les dit pour entrer dans son histoire. Les élèves savent faire ce travail de reconnaissance ; ils ont identifié la voix d'une dame. Cependant, cette mise au jour, s'avère inopérante pour entrer dans le travail du problème. Lorsque PE3 réitère sa question (Tableau 141, tdp 82) « qu'est-ce qu'elle est en train de dire dans sa chanson ? » Les élèves, pour toute réponse, reproduisent ce qu'ils savent faire, ils répètent les mots du refrain. Ils activent le seul système stratégique à leur disposition en prenant appui sur le contrat de répétition. Sans élaboration d'un arrière-plan commun et modification du milieu pour en réduire l'opacité (la langue est inconnue), les élèves sont en incapacité de s'engager dans l'élaboration du sens de l'histoire.

#### **Classe 4 : constitution de la liste des mots entendus - l'équilibration didactique permet le travail du problème**

Dans la Classe 4, nous n'assistons pas au même scénario. Louane (Tableau 142, tdp 58) produit d'emblée l'intégralité de l'énoncé du refrain. Ce qui a fait signe pour elle dans le milieu, c'est l'entité « *koko koko E laye laye* », qu'elle a entendue à plusieurs reprises. Nous rappelons que PE4 a choisi d'inscrire sur une affiche les propositions des élèves. Aussi, celle de Louane est notée et cette action contribue à modifier le milieu. De plus, en agissant de cette manière, l'enseignante montre expressément à Louane et à l'ensemble des élèves qu'elle a produit une « bonne » réponse (Tableau 142, tdp 59) : « Tu as compris Koko laye. Alors je note ce que tu dis. Très bien. ». Elle leur envoie un signal de lecture adéquate du problème. Comprendre est entendu comme discriminer et reproduire une forme sonore ; le travail du problème repose donc sur l'activation de processus de bas-niveau. PE4 encourage la poursuite du travail selon la forme donnée à voir par Louane. Après la première écoute, les élèves sont en mesure d'oraliser 6 mots (Tableau 143). La formule « *koko koko E laye laye* », proposée par plusieurs élèves, est la seule dont la réalisation est à la fois complète et correcte. Le milieu sonore, qui exposait à de nombreuses écoutes du refrain, a favorisé son repérage et son maintien en mémoire. Si nous nous intéressons aux autres mots oralisés par les élèves, nous observons qu'ils possèdent tous des caractéristiques communes aux mots de la comptine. Ces similitudes s'observent dans le nombre de syllabes qui les composent et la présence de sonorités communes. Par exemple, « *matata* » produit par les élèves est une forme proche de

« *batata* », « *epaniké* » de « *banamiké* », ou encore « *banana* » de « *bamama* ». Ainsi, les élèves montrent qu'ils sont en capacité de travailler le problème, soit d'activer des processus de bas-niveau pour discriminer dans le flux sonore des unités qu'ils identifient à des mots. Ce travail d'identification a pu être facilité par la façon dont PE4 a orienté les élèves dans le milieu dès la première écoute. En choisissant de ne pas engager les élèves dans l'activité d'expression corporelle, elle a pu contribuer à diriger leur attention exclusivement vers les éléments sonores et notamment les mots. Par ailleurs, en écrivant les mots sur l'affiche, elle laisse des indices qui orientent l'attention des élèves vers ce qui est à produire. Le travail du problème a été rendu possible aussi grâce à certaines caractéristiques de la langue lingala qui renvoient au déjà-là des élèves, par exemple, son système syllabique. Ainsi, l'équilibration contrat-milieu permet aux élèves d'activer un système stratégique basé sur leurs capacités à traiter le matériau sonore, à rencontrer le problème et à apporter une réponse adéquate.

### **L'action professorale au cours de cette restitution - la dialectique réticence -expression**

La manière d'agir de PE4 est remarquable durant ce premier temps de restitution au cours duquel Elias (Tableau 144, tdp 80) propose le mot « *cocorico* ». Elle oscille entre expressivité et réticence. D'un côté, en inscrivant le mot sur l'affiche, elle exprime sa reconnaissance du travail de l'élève. D'un autre côté, elle laisse en suspens la validation du mot « *cocorico* » proposé par Elias et réfutée par Max (tdp 84) « Non, j'ai pas entendu ça ». Elle accorde autant d'importance aux deux propositions, en s'adressant de la même manière aux deux élèves (tdp 81) « T'as entendu cocorico ? » (tdp 85) « Toi, tu n'as pas entendu ça ? ». Elle choisit de ne pas intervenir et propose une nouvelle confrontation à l'enregistrement, c'est-à-dire au milieu (tdp 87) : « Moi je propose de réécouter une deuxième fois ». Lors de cette seconde écoute, le milieu est modifié, les mots inscrits sur l'affiche et répétés par PE4 (tdp 85) « Moi, je vous redis ce que vous m'avez dit. E ma tata, e banana, e paniké, koukou et cocorico » contribuent à lever une part de l'inconnu. Cependant, dans sa consigne PE4 (Tableau 144, tdp 87) « On écoute à nouveau les sons, on écoute bien les mots, on essaie de les comprendre et de les répéter », ne signifie pas expressément d'effectuer un travail de validation consistant à comparer les mots déjà identifiés par les élèves aux mêmes mots tels qu'ils sont énoncés dans la comptine.

### **Les interactions entre élèves - la gestion de l'incertitude par l'enseignante**



Pourtant, lorsque nous étudions l'épisode « *E banyé* » (Tableau 145) qui se déroule juste après la seconde écoute, nous observons que Inès et Anaëlle, dans leur exploitation du matériau sonore, ont été attentives au même mot « *Banamiké* ». Ce mot, le premier du premier couplet survient juste après le refrain ; sa position peut être vue comme un élément facilitateur de son identification. Mais elle constitue également un obstacle dans la mesure où il n'est dit qu'une fois, ce qui ne facilite pas son maintien en mémoire. Lorsqu'Inès suggère le mot « *e banyé* », elle déclenche une réaction assez vive de la part d'Anaëlle. Cette dernière, en s'exclamant « c'est moi qui l'a dit » (Tableau 145, tdp 90) montre qu'elle a été attentive à ce qu'a dit Inès, et que le mot lui a suffisamment fait signe pour qu'elle le reconnaisse et l'assimile au mot qu'elle a elle-même suggéré « *e paniké* ». Nous identifions ici une difficulté fréquente chez de jeunes élèves à percevoir l'opposition [p] et [b]. En même temps, Inès et Anaëlle montrent leur capacité à découper des sons en mots. Le milieu leur a fourni suffisamment d'indices pour extraire des mots du flux sonore. Ces indices peuvent être lus dans l'agencement des syllabes et dans les pauses perçues. PE4 décide d'intervenir pour rappeler à Anaëlle le mot qu'elle a proposé et qui est écrit (tdp 98) « Toi tu m'as dit e paniké, c'est pas pareil. Alors peut-être qu'on va, faudra vérifier ce qu'on entend ». Là-encore, elle se fait expressive pour notifier qu'Inès a produit un autre mot mais elle tait l'objet de cette différence. Elle aurait pu répéter chacun des deux mots en les syllabant. Dans son expression effective, elle est réticente sur cet aspect. Elle exprime aux élèves ce qui est à réaliser pour s'assurer de la forme entendue, un travail de vérification probablement grâce à de nouvelles écoutes mais elle se montre réticente sur ce qui est à vérifier.

### **La reconnaissance du mot maman - discordance entre les attentes professorales et le problème travaillé**

L'épisode suivant (Tableau 146) au cœur duquel se pose la reconnaissance du mot « *maman* » donne à voir un autre rapport au milieu. Il montre l'écart entre les productions des élèves et les attentes professorales. Notre analyse envisage la réponse de Noémie (tdp 100) « *maman* » comme le résultat d'un travail d'élaboration du sens. C'est-à-dire qu'elle a produit une analogie entre « *bamama* » et « *maman* ». Le guidage opéré par PE4 au moyen de sa consigne (Tableau 144, tdp 87) « On écoute à nouveau les sons, on écoute bien les mots, on essaie de les comprendre et de les répéter » dirige l'attention vers les sons et les mots entendus mais aussi vers leur compréhension. Il oriente fortement la manière dont Noémie va travailler dans le milieu sonore. Elle y effectue concomitamment un travail de segmentation du flux sonore

(processus de bas niveau) et, à partir de son déjà-là, d'élaboration du sens du mot « *bamama* » (processus de haut niveau). Elle peut s'appuyer sur un certain système stratégique qui repose sur la reconnaissance de mots transparents pour construire le sens de mots inconnus. Confrontée à cette réponse, PE4 navigue entre réticence et expression. Rappelons que les attentes de l'enseignante sont la répétition du mot en langue source (lingala). Elle répond à l'élève par une interrogation (Tableau 146, tdp 101) « Alors tu as entendu maman ? Vous êtes d'accord ? » et ne dit rien à propos de la vraisemblance de la proposition. Elle renvoie au groupe classe la responsabilité de la validation de cette proposition. Celui-ci a pu induire dans la forme et le ton de l'énoncé professoral la réponse attendue et rejette la proposition. En effet, l'interprétation d'un discours et sa compréhension passe par divers canaux qui ne sont pas que linguistiques, l'intonation, les mimiques contribuent eux-aussi à en véhiculer le sens. Manifestement, les élèves de l'école maternelle savent s'appuyer sur ces indices pour lire le message de leur enseignante. PE4 adresse alors expressément à Noémie la non-validation de sa réponse par ses camarades et maintient une forme de réticence sur les raisons qui l'ont conduite à prendre cette décision. Julian, à partir des signes produits par la professeure concernant l'invalidation du mot « *maman* » réagit (tdp 103) « Moi j'ai entendu le mot *maman* » et il pose à nouveau le problème de sa reconnaissance. Il donne à voir des signes du travail qu'il a effectué dans le milieu sonore en produisant la syllabe « *ma* » (tdp 107), unité sonore qu'il a identifiée. PE4 prend en compte la proposition de l'élève tout en exprimant une certaine réserve à l'accepter (Tableau 146, tdp 110), « **Mais** ma est-ce que c'est pareil que ma-man ? ». Ici encore, dans sa manière d'appréhender la situation, l'enseignante, en détachant chacune des syllabes du mot « *ma-man* » fait montre d'une certaine expressivité sur la manière d'aborder le problème de comparaison des deux mots. Elle fait montre d'une certaine insistance sur la composition syllabique, mais elle ne pose pas explicitement ses attentes autour de la recherche d'éléments communs. Les élèves n'engagent pas ce travail, l'implicite contenu dans son énoncé peut être difficilement accessible à de si jeunes élèves.

### **Validation du mot « *maman* » - les productions d'élèves à l'origine de la modification de l'action professorale**

Un peu plus loin dans la séance, à la suite de l'intervention de Mario (Tableau 148, tdp 138, 140) « c'est ma langue », « je comprends les mots », PE4 va donner une nouvelle orientation au travail des élèves en l'axant davantage sur la mise en relation de ce qui est perçu (activité de bas-niveau) et ce qui est compris (activité de haut niveau). L'énoncé produit par l'élève

(tdp 142) « elle a dit maman » fait écho aux productions de Noémie et Julian. Il est vraisemblablement origine de l'action professorale qui engage la poursuite de l'enquête sur la reconnaissance du mot « *maman* ». La professeure va amener les élèves à interroger la proposition de Mario (tdp 143) « Elle a dit maman ? c'était quoi le mot maman ? ». Nous identifions dans la première partie du questionnement produit par PE4 une part d'habitudes, elle reformule systématiquement l'énoncé de l'élève sous forme de question. La réticence à créditer ou discréditer la proposition de l'élève s'inscrit également dans ses habitudes, celle-ci peut être considérée comme contractuelle. La seconde interrogation « c'était quoi le mot maman ? » montre une modification dans la position topogénétique de l'enseignante qui prend à sa charge l'avancée du savoir. En effet, la production de l'élève fait signe à l'enseignante, elle l'identifie comme la traduction en français d'un mot en lingala. Dès lors, elle oriente le travail vers la recherche des indices présents dans le milieu qui ont conduit Mario à produire cette réponse. Elle se montre très expressive sur ses attentes, la formulation en lingala du mot « *maman* ». L'ensemble des élèves les lit et s'écrit « *mama* ». Ils montrent ainsi qu'ils ont réalisé, de leur propre mouvement, ce travail d'élaboration du sens du mot « *mama* ». L'intervention de Mario a probablement été décisive dans la réorientation du travail professoral. Elle a permis à PE4 de reconnaître dans les productions des élèves les indices d'une activité de compréhension de l'oral qui va au-delà de ses attentes. Elle inscrit ostensiblement ce qui vient d'être accompli dans l'avancée du travail entamé par Noémie et Julian ; elle complète la proposition de Julian (Tableau 148, tdp 145) « Ah ! alors finalement ce serait mama, pas ma mais mama » et concourt à introduire dans le milieu un nouvel élément, le mot « *mama* ».

#### g) L'évocation par le biais du dessin

### **Présentation de trois productions – ce qu'elles révèlent de la construction du sens de l'histoire**

À l'issue de la séance, lorsque les élèves sont revenus dans la salle de classe, PE3 leur a demandé de représenter par le dessin ce qu'évoquait pour eux la chanson. Nous avons choisi d'analyser trois de ces représentations pour tenter de comprendre ce qu'ils traduisent de la compréhension que les élèves se construisent de ce qu'ils ont entendu. Le texte qui accompagne chaque dessin a été noté par l'enseignante sous la dictée de l'élève.



 <p>« Un téléphone de huawei (prononcé[waiwai]parce qu'elle a dit waye waye » <i>Dessin de Brice</i></p>	 <p>La petite fille a dans la main une boisson à la noix de coco, elle danse. <i>Dessin de Mila</i></p>	 <p>C'est une dame qui chante et qui est contente. <i>Dessin de Mélina</i></p>
---	--	--

Tableau 149 : ce que les élèves ont dessiné

Chacun de ces dessins peut être décrit comme une représentation, un contenu concret visuel de la perception auditive que les élèves se sont construite. Il y a donc le dessin et la description qu'en font les élèves. Ces trois dessins laissent apparaître une personne, de sexe féminin. Brice utilise le pronom personnel « elle » pour la désigner, Mila et Mélina évoquent une « petite fille », une « dame ». Les élèves ont déjà mis en avant la reconnaissance d'une voix féminine lors des échanges qui ont suivi l'écoute. Cette identification de la locutrice est ainsi affirmée. Si nous observons maintenant les autres éléments représentés, nous voyons un téléphone dans le dessin de Brice. La dictée à l'adulte nous permet d'entrer dans l'interprétation de l'élève. Il a repéré « laye laye », répété à plusieurs reprises, et entendu « waye waye ». Ce mot fait partie de son répertoire lexical et est associé à une marque de téléphone. Le téléphone est donc au cœur de la comptine pour lui. Ce que met au jour ce dessin, c'est qu'utiliser ce type d'expression (graphique) selon cette modalité (travail individuel) laisse la place à d'autres évocations que celles produites en collectif et à l'oral. Ce procédé révèle également le type de stratégie sur lequel l'élève s'appuie pour construire le sens de ce qu'il perçoit, soit la proximité phonologique entre « laye laye » et « waye waye ». Or, comme nous l'avons déjà mis en évidence dans nos analyses précédentes, cette stratégie conduit Brice à une interprétation erronée du sens véhiculé par la comptine. Le dessin de Mila laisse, lui, apparaître une petite fille en mouvement. Seul le texte dicté nous permet de savoir qu'elle a dans la main une boisson à la noix de coco. Nous émettons l'hypothèse que c'est la perception du mot « koko » qui a permis à Mila de se construire l'image d'une personne buvant ce breuvage, d'autant que, dans le contexte où elle situe l'action, la danse et le besoin de se désaltérer font sens. Les connaissances du monde dont l'élève dispose lui permettent de construire cette représentation. Là encore, cette hypothèse n'a pas été soumise à l'examen collectif oral. Le dessin de Mélina

montre une dame qui chante. Elle utilise le code de la bande dessinée pour suggérer les paroles qui sortent de sa bouche. Et ce que le texte dicté nous révèle, c'est l'émotion ressentie par cette personne, elle est contente. Ce que Mélina a réussi à traduire par le dessin, le ressenti d'une émotion, PE3 y a travaillé à de multiples reprises lors des échanges sans y parvenir.

### **Analyse : la représentation graphique - un moyen d'accès à la compréhension des stratégies mises en œuvre par les élèves**

Le problème auquel chaque élève est ici confronté relève de sa capacité à transposer la pensée abstraite qu'il s'est construite de la comptine dans une représentation graphique. Le retour en classe et l'installation des élèves à leur table produisent une transformation du milieu. Celui-ci comprend des éléments matériels, la feuille de papier blanc et un crayon à papier placés sur les tables. Nous présumons qu'ils constituent des signes suffisamment saillants pour lever le voile sur un aspect du problème. Ils renvoient à des habitudes déjà-là et signifient une réponse graphique. Le travail du problème exige la réintroduction, dans le milieu, d'éléments symboliques déjà connus des élèves, qu'ils ont expérimentés dans les situations précédentes. La professeure s'appuie donc sur la mémoire des élèves et des représentations qu'ils se sont construites. Elle fait revivre le contrat dans une nouvelle situation pour permettre à chacun d'exprimer sa compréhension de la comptine. Les productions des élèves peuvent être lues comme un voir-comme de leur compréhension de la comptine. Il s'avère alors nécessaire de les rendre interprétables. L'intervention professorale est déterminante, elle permet par le procédé de dictée à l'adulte d'accéder à la représentation de l'élève. Le déchiffrement sémiotique par la professeure des productions des élèves est rendue possible à cette seule condition. Les indices livrés laissent apparaître les stratégies auxquelles les élèves ont eu recours. Ce que nous donnent à voir ces dessins, c'est que les élèves ont été attentifs à certains signes. Brice et Mila ont investi le milieu sonore en activant des processus de bas et de haut niveau. Ils y ont perçu des sons qu'ils ont entendus comme des mots appartenant à leur répertoire lexical. Ces signes les ont incités à produire un type de stratégie qui repose sur l'attribution d'un même sens à des mots phonologiquement proches. Cette stratégie est dépendante du contrat didactique, des consignes données par l'enseignante (« dessinez ce que vous avez compris ») et des capacités déjà-là pour traiter le problème. Pour dessiner une histoire, il faut en comprendre des mots. Mila et Brice s'appuient sur cette technique, une habitude d'action qui structure leur perception des signes du milieu. Cependant, ce système stratégique cristallisé dans le contrat, le seul disponible, la langue leur étant inconnue, les

conduit à se créer leur histoire, parfois éloignée de celle que raconte la comptine. Nous avons déjà observé ce phénomène dans le cadre de nos travaux de recherche de master 2<sup>65</sup> menés au sein du dispositif PILCO<sup>66</sup>. Ceux-ci avaient pour objet d'étude le développement des compétences de compréhension de l'oral d'élèves de seconde. Nous avons alors constaté que les élèves qui ont de faibles compétences en compréhension de l'oral s'appuient essentiellement sur la reconnaissance de ce qui est connu. Ces élèves montrent des difficultés à mettre en œuvre des processus de bas-niveau de segmentation du flux sonore. Leurs actions sont davantage dirigées vers le contrat, et ils produisent ce que la professeure attend, un récit. La recherche PILCO a mis au jour que c'est l'entraînement des processus de bas-niveau qui bénéficie le plus aux élèves les moins avancés (Roussel et al., 2017). Ainsi, dans le cas de Brice et Mila, la langue étant inconnue, aucun élément de contexte n'ayant été fourni, la forte opacité du milieu rend impossible tout autre travail de prise de décision « de haut-niveau » (Roussel et Tricot, 2014) sur le sens d'un mot.

Le dessin de Mélina laisse transparaître une autre forme d'investigation : le recours à un autre système stratégique, qui ne s'appuie pas sur la recherche de mots, mais sur la construction du sens global ; le processus qu'elle a mis au travail peut être qualifié de haut-niveau. Ce qu'elle traduit de sa compréhension révèle qu'elle a été attentive à d'autres signes du milieu, non pas aux mots, mais à la voix et à l'action produite (chanter). L'attention portée à ces signes l'a conduite à en réaliser un travail d'interprétation et à suggérer l'émotion ressentie par la chanteuse.

#### h) Synthèse

Cette étape de découverte relève d'un dispositif didactique pensé par notre collectif. Nous avons délibérément choisi de présenter la comptine, dans une version chantée *a capella* sans fournir aux élèves d'éléments contextuels. Il s'agit d'inviter les élèves à ressentir et élaborer une représentation de la comptine à partir des sons qu'ils perçoivent. Il s'agit également de les encourager à exprimer ce qu'ils ont identifié dans le flux sonore comme étant des mots. L'objectif est de mettre au jour les différents types de réponse que produisent les élèves de l'école maternelle lors d'une activité d'écoute en langue étrangère. Selon nous, *a priori*, ces réponses contiennent des signes de l'activité de compréhension de l'oral des élèves. Signes

---

<sup>65</sup> Mémoire de Recherche de Master 2 (Garçon, 2015)

<sup>66</sup> PILCO : Pratiques Interlangues au lycée en compréhension de l'Oral- <http://ife.ens-lyon.fr/lea/espace-collaboratif/documents-anciens-lea/lycees-argentre-mace/ancienne-fiche>

qu'il est nécessaire de déchiffrer pour tenter de comprendre comment au sein de l'action didactique se construit la compréhension de la comptine.

Notre synthèse s'articule autour des deux axes que nous considérons comme déterminants pour comprendre ce que les élèves comprennent et comment ils le comprennent. Le premier axe que nous développons porte sur les effets du dispositif didactique sur l'exploration du milieu sonore et la construction d'un certain voir-comme du problème. Le second met en avant l'importance des processus de sémiologie dans le travail des compétences de compréhension de l'oral. Ces processus nécessitent de s'exercer du côté des élèves pour déchiffrer les indices placés dans le milieu. Ils dépendent donc fortement de l'agencement du milieu par le professeur. Ils apparaissent comme cruciaux aussi du côté des professeurs qui doivent identifier dans les productions des élèves des saillances de leur travail de compréhension orale.

#### *Axe 1 : les effets du dispositif didactique sur les conditions d'exploration du milieu sonore*

Les conditions dans lesquelles les élèves sont amenés à travailler dans le milieu sonore orientent fortement le travail d'écoute et le problème qu'ils y rencontrent. Si nous considérons, dans chacune des deux classes, la toute première confrontation des élèves au milieu, nous observons qu'elle détermine fortement leur voir-comme du problème. Du côté du contrat et dans sa valence transactionnelle, l'environnement — ici la salle de motricité — peut renvoyer à des habitudes d'action acquises lors d'activités d'expression corporelle au cours desquelles les élèves sont invités à se mouvoir au rythme de la musique. Ces habitudes vont à l'encontre du contrat d'écoute généralement observé lors d'activités langagières de compréhension. Un autre élément contractuel à valence épistémique concerne les savoirs déjà-là des élèves. Ceux-ci peuvent être d'ordre musical, comme le repérage du rythme ou d'un motif qui se reproduit. Ce sont aussi des connaissances lexicales en langue française et des capacités à identifier des syllabes ou des mots dans un flux sonore. Nous proposons dans cette synthèse une étude comparative pour mieux mettre à distance les choix des professeurs et en comprendre les incidences sur l'activité de compréhension menée par les élèves. Tout d'abord du côté du contrat, nous observons, dans la Classe 3, que l'enseignante laisse vivre celui lié aux activités d'expression corporelle. Les élèves sont debout et se mettent en mouvement à l'écoute de la comptine. À partir de leur déjà-là, les élèves sont susceptibles d'activer une réponse liée à des expériences analogues partagées. La production de ces actions peut conduire les élèves à diriger leur attention vers certains éléments du milieu sonore pour se mouvoir en rythme. Elle peut aussi détourner leur attention vers les mouvements produits par les pairs et annihiler toute prise d'indices dans le milieu sonore. Ce que nous observons dans la Classe 3 et ce que

montrent ostensiblement les productions des élèves, c'est qu'ils ont opéré au repérage du motif musical qui se répète et qui correspond au refrain. Nous constatons que cette exploration est déterminante dans la suite du travail puisque les élèves de cette classe montrent un peu plus loin dans la séance un travail de déchiffrement qui porte uniquement sur les mots du refrain. Dans la classe 4, la professeure fait un autre choix, elle leur rappelle le contrat d'écoute lié aux activités de compréhension (Tableau 119, tdp 2b) « On va commencer par écouter quelque chose. Pour l'instant on va seulement écouter. On écoute juste avec ses oreilles. Vous aurez la possibilité de bouger après. ». Ce faisant, elle circonscrit, dans un premier temps, l'action des élèves à l'écoute du document sonore. Elle contribue ainsi à aménager le milieu en orientant l'attention des élèves exclusivement vers les indices sonores. La réaction d'Inès juste après la première écoute de la comptine (Tableau 134, tdp 3) « moi, j'ai reconnu c'est un indien » ou encore celle de Julian (Tableau 125, tdp 50) « parce que j'ai reconnu noix de coco » montrent comment les élèves se sont emparés du problème. Ils ont travaillé à la reconnaissance de la langue et des mots de la langue à partir de leur déjà-là. Cet arrière-plan peut être partagé lorsqu'il réfère à des connaissances linguistiques acquises en classe qui amènent à la réfutation de la langue anglaise. Il peut être le résultat d'une expérience hors les murs, comme l'identification de la langue de Kirikou par Jawad (Tableau 138). L'aménagement du milieu par PE4 lors de cette première rencontre avec le document sonore a probablement influencé la manière dont les élèves ont investi le milieu tout au long de cette séance, puisqu'il résulte dans la production d'une liste de mots (photo 6).

#### *Axe 2 : l'importance des processus de sémiologie dans le travail de la compréhension orale*

Les élèves sont invités à utiliser différents moyens d'expression (corporelle, verbale, graphique dans la Classe 3) pour évoquer leur réception du matériau sonore. Ainsi, selon nous, ce que font ou disent les élèves peut être lu comme des signes de leur déchiffrement du milieu sonore (sémiologie du milieu). Ces signes fournissent au professeur des évidences de la compréhension qu'ils se construisent de la comptine ; leur interprétation correspond au travail de déchiffrement sémiotique par le professeur des productions des élèves. Cette lecture est facilitée par le travail d'analyse épistémique produit en amont qui permet d'identifier des indices dont les élèves peuvent se saisir pour travailler dans le milieu sonore. Ainsi, notre étude met au jour que le travail d'expression corporelle, dans une approche sensible du milieu sonore, laisse transparaître des signes de la compréhension de la structure de la comptine par les élèves. En effet, les mouvements de rotation, de balancement des bras ou des jambes qu'ils



répètent à chaque fois que le refrain est entonné en constituant, selon nous, des éléments de preuve. Les élèves font montre d'un savoir-faire procédural qui leur permet d'identifier, dans le milieu sonore, un motif musical récurrent. Nous observons que ces productions font signe pour PE3, puisqu'elles l'invitent à s'enquérir auprès de Bertille (Tableau 132, tdp 44) « Est-ce qu'il y avait quelque chose de particulier dans la chanson à ce moment-là ? ». La réponse de Bertille (tdp 45) « non » est emblématique de la difficulté éprouvée par tous les élèves à justifier leur action, c'est-à-dire leur impossibilité, ici, à expliquer leurs connaissances procédurales. L'éveil à la diversité linguistique et culturelle, selon nous, peut contribuer à fortifier les savoirs implicites des élèves pour, ensuite, les transformer en savoirs explicites. La professeure, ici, a reconnu la capacité chez Bertille d'identifier le mouvement musical qui se répète. Le partage de son savoir avec l'élève aurait pu être l'objet d'un contrefactuel reposant sur la reconnaissance didactique que l'on peut décrire comme suit. L'enseignante montre aux élèves, ici en l'occurrence, leur fait écouter le morceau sur lequel ils exécutent des mouvements répétitifs. Elle les amène peu à peu à reconnaître qu'il correspond au refrain de la comptine en mettant au jour ses caractéristiques. Ces dernières sont révélées dans l'étymologie même du mot « refrain »<sup>67</sup>. Ce mot vient du latin « *refringere* » qui veut dire « briser, déchirer », c'est-à-dire qu'il vient briser le rythme de la chanson à intervalles réguliers. Sa mélodie est souvent percutante et il se compose des mêmes vers qui se répètent entre les strophes, facilitant ainsi sa mémorisation.

L'épisode (Tableau 140) qui décrit la co-construction du refrain de la comptine, dans la Classe 3, donne à voir comment celle-ci est rendue possible dans l'action conjointe. Elle révèle aussi les stratégies mises en œuvre par les élèves pour traiter le matériau sonore. Marius indique qu'il a identifié le mot « *koko* » (tdp 63). Ce travail de segmentation (bas niveau) a été facilité par les nombreuses occurrences du mot. Une sémiose du milieu est mise en évidence. Le mot « *koko* » introduit dans le milieu par Marius fait alors signe pour Mélina (tdp 65) qui a gardé en mémoire la mélodie du refrain et l'entonne. PE3 voit dans la réponse de Mélina une possibilité d'action pour poursuivre le rappel des mots du refrain. Elle oriente le travail des élèves vers les indices mélodiques du milieu. Timéo fait une lecture adéquate des signes envoyés par l'enseignante et produit en les chantant des paroles du refrain (tdp 65) « *koko, koko, laye laye* ». Cet épisode révèle, d'une part, comment les élèves travaillent le problème en s'appuyant sur des savoir-faire implicites qui sont des processus de bas-niveau de repérage

---

<sup>67</sup> <https://www.dictionnaire.exionnaire.com/que-signifie.php?mot=refrain>

d'éléments qui se répètent ; d'autre part, il montre les effets de l'écoute musicale sur la rétention d'informations linguistiques. Dans cet épisode, la professeure agit en fonction de l'intelligence du milieu que les élèves sont capables de produire. Elle se saisit de ce qui fait signe pour les élèves, la répétition et la mélodie, pour leur permettre de segmenter le flux sonore et de maintenir en mémoire les paroles du refrain.

Dans la Classe 4, l'interprétation sémiotique par la professeure des productions des élèves conditionne dans la même mesure le travail du problème. Dans un premier temps, celui-ci est circonscrit au repérage de mots dans le flux sonore et à leur oralisation. PE4 a une position topogénétique basse, elle laisse les élèves enquêter *proprio motu* dans le milieu sonore. Toutefois, elle leur signifie explicitement, en plaçant dans le milieu une affiche sur laquelle elle inscrit les mots proposés, que le travail qu'ils produisent est adéquat à ses attentes. Ce qu'elle tait, c'est l'exactitude des réponses. Elle laisse ainsi le soin aux élèves d'interpréter les signes produits par leurs camarades. C'est ce que nous avons présenté dans l'épisode (Tableau 144) au cours duquel Max (tdp 84) réfute le mot « cocorico » proposé par Elias (tdp 80). Ou encore dans l'épisode suivant (Tableau 145) lorsque Anaëlle (tdp 90) réagit à la proposition d'Inès « *e banyé* » en la lisant comme une copie ou imitation du mot qu'elle a elle-même produit. Cette fois, l'affiche sur laquelle est inscrit « *épaniké* » fournit la preuve de la non-concordance des deux propositions. PE4, dans ces deux épisodes fait montre de la même réticence vis-à-vis des réponses des élèves, elle ne dit rien à propos du mot « *cocorico* » ni de ce qui différencie les propositions d'Anaëlle et Inès. Mais, elle donne clairement à voir que ce qu'ils font répond à ses attentes. Elle encourage l'activation des processus de bas-niveau exclusivement et l'imitation de la forme reconnue, soit le contrat de répétition. C'est probablement pourquoi, le mot « *maman* » (Tableau 146, tdp 100) lorsqu'il est énoncé par Noémie ne fait pas signe pour l'enseignante. Elle ne le lit pas, à ce moment, comme une évidence d'un autre travail dans le milieu, l'élaboration du sens des mots entendus, manifestation de l'activation de processus de haut-niveau. Aussi, elle ne se saisit pas de ce que dit Noémie pour lui faire exprimer la stratégie sur laquelle elle s'est appuyée pour produire ce mot. Ce n'est qu'à la suite de l'intervention de Mario (Tableau 148, tdp 140) et sa longue énumération de mots en français dont le mot « *maman* » que PE4 montre sa reconnaissance du travail alors effectué par l'élève. Cette lecture par l'enseignante des signes lui permet d'ajuster ses stratégies et d'orienter le travail des élèves vers des activités de haut niveau. Ici, vers la construction du sens du mot qui a pu s'opérer grâce à la proximité phonologique entre les mots « *mama* » et « *maman* ». Ainsi, notre étude met en exergue l'essentialité des systèmes de signes (sémoses) pour la mise au jour et le développement des compétences de

compréhension des jeunes élèves. Elle montre aussi les effets des dispositifs d'enseignement, soit l'aménagement du milieu et les conditions de son exploration, sur la production de signes par les élèves. Ces sémioses donnent accès à ce que les élèves savent faire, c'est-à-dire à ce qu'ils comprennent et comment ils le comprennent, le plus souvent de manière implicite. Lors de ces premières confrontations au document sonore, les élèves montrent des aptitudes à effectuer des opérations de bas-niveau, en segmentant le flux sonore en mots. Ils témoignent aussi de leurs capacités à activer des processus de haut-niveau, d'élaboration du sens des mots lorsque leur déjà-là le leur permet. Enfin, ils manifestent des habiletés à identifier des phénomènes, comme la répétition de motifs mélodiques ou d'unités syntaxiques qui peuvent constituer des indices pour faciliter le repérage dans le milieu sonore. Cette reconnaissance de l'activité des élèves et des stratégies dont ils disposent pour traiter le matériau sonore nous semble à même de fournir des pistes pour la conception de situations didactiques visant à renforcer l'activité cognitive dont dépendent les processus de compréhension orale.

## 2) Etape 2 : les effets de la réitération d'une situation didactique – une autre lecture du milieu sonore

Cette étape a pour visée à la fois l'étude de la langue parlée et la reconnaissance de la structure de la comptine. Ce travail a déjà été initié au cours de l'étape 1. Les deux mises en œuvre de cette étape comportent de fortes similitudes, c'est pourquoi nous considérons la seconde comme une réitération de la première. En effet, après avoir procédé à l'écoute de la comptine, les enseignantes orientent le travail vers les mêmes objets, la structure répétitive de la comptine, la langue et les mots entendus. Nous avons choisi de présenter puis de mettre à l'étude quelques épisodes qui donnent à voir comment, en l'inscrivant dans le temps, les élèves poursuivent leur exploration dans le milieu sonore.

### a) Classe 3 - De nouveaux rapports à la langue et aux mots

#### **Présentation de l'épisode : les facteurs de l'incompréhension de la langue**

Il nous semble important, avant de procéder à la description de l'épisode, de spécifier le contexte dans lequel ils se produit. Il intervient au cours de la deuxième séance et survient après un temps de rappel de ce qui a été mis en évidence lors de l'étape 1 : a) les mots qui ont été identifiés sont ceux du refrain parce qu'ils apparaissent à plusieurs reprises dans le document sonore ; b) conséquemment, les autres mots de la comptine qui bénéficient de moins

de répétitions sont difficilement identifiables. PE3 va alors engager les élèves à poursuivre ce travail d'investigation à la recherche de ce qui fait obstacle au repérage des mots.

PE3	Parce que les paroles elles n'étaient pas reprises plusieurs fois, est-ce qu'il n'y a pas autre chose qui fait qu'on n'a pas bien compris les mots ? Ce matin quand Florence elle a chanté, vous les avez entendus les mots, vous les avez entendus et vous les avez reconnus. Là vous les avez entendus plusieurs fois est-ce que vous avez reconnu les mots de la chanson ?
Els	Non !

Tableau 150 : interrogation sur la reconnaissance des mots de la chanson

Elle procède par analogie à une situation qu'ils viennent juste de vivre collectivement. Les élèves ont été en mesure, le matin même, d'identifier et de comprendre les mots de la chanson française que Florence, musicienne intervenante en milieu scolaire (Dumiste), leur a interprétée. Elle les interroge donc (Tableau 150, ci-dessus) sur leur capacité à reproduire ce travail à la suite des nombreuses écoutes de la comptine « *Koko Koko E laye laye* ». Unanimement, les élèves expriment leur incapacité à le faire. L'enseignante les engage alors à réfléchir aux raisons de cette impotence. Nous proposons d'étudier en premier lieu la réaction de Mila.

Mila	En fait, c'est ++ en fait c'est des autres paroles que nous on sait pas faire +des paroles que nous c'est pas nos paroles à nous, nous c'est des paroles de vrais humains, nous on parle normalement, mais eux ils ne comprennent pas notre langue
------	--

Tableau 151 : l'incompréhension d'une autre langue

Elle exprime, avec ses mots, que le langage de la comptine utilise un autre code linguistique « c'est des autres paroles ». Nous voyons poindre chez elle une certaine reconnaissance de l'altérité des langues, les paroles sont autres, elles sont produites par d'autres que nous « c'est pas nos paroles à nous ». Puis, elle avoue son ignorance de la langue autre et son incapacité à la comprendre et à la parler « des autres paroles que nous on sait pas faire ». Mila comme les autres élèves de cette classe ont bénéficié de nombreuses rencontres avec diverses langues depuis le travail sur les recettes. Toutes ces expériences ont pu l'aider à se forger une certaine conscience de l'existence d'autres langues qui utilisent chacune leur code. Même s'il nous est difficile d'interpréter la suite de ses propos « nous c'est des paroles de vrais humains, nous on parle normalement », ils laissent apparaître la représentation qu'elle a pu se construire des langues qui lui sont inconnues. Elle opère une forme de catégorisation des langues, celle (le français) qui a un statut de normalité parce qu'elle lui est familière et les autres au statut quasi extra-terrestre parce qu'elle n'y a pas accès. Cette dichotomie, que nous entrevoyons dans les propos de Mila, peut être levée si le rapport à l'altérité représenté par les langues étrangères

devient un des enjeux de l'éveil à la diversité linguistique et culturel à l'école maternelle. Il s'agit de concevoir cet enseignement comme une expérience du monde (Castellotti, 2017) dans laquelle les langues sont vues « d'abord autres, opaques et c'est cette opacité qui déclenche l'interprétation, provoque la rencontre et permet la relation » (Castellotti, 2017). Toutefois, nous présupposons que Mila et ses camarades, en reconnaissant que c'est une langue qu'ils ont entendue et qu'elle est différente, l'ont légitimée. Cette reconnaissance et cette légitimation, selon Moore (2006), jouent un rôle important dans le rapport aux langues et la capacité à s'engager dans de nouvelles appropriations.

### **Présentation de l'épisode : le déchiffrement de nouveaux mots**

1.	PE3	Alors en fait, c'est une petite chanson, on en avait parlé déjà qu'il y a des choses qui se répètent
2.	Mélina	Tata, tonton, maman
3.	Els	Koko !
4.	PE3	[étonnée, s'adressant à Mélina] d'où est-ce que tu sors ça toi ? [rires] pourquoi, comment tu dis ça ?
5.	Mélina	Parce qu'elle dit ça la dame
6.	PE3	Elle dit ça [Mélina opine de la tête en signe d'acquiescement], alors qu'est-ce qu'elle dit ? dis-moi parce que ça peut être intéressant ce que tu dis
7.	Mélina	Tata, maman, tonton
8.	PE3	Tu as entendu ça toi ?
9.	Timéo	Moi aussi j'ai entendu ça

Tableau 152 : Mélina a reconnu de nouveaux mots

Cet autre épisode survient après une nouvelle écoute de la comptine et se situe en fin de l'étape 2 et en début de séance 3. PE3 rappelle une nouvelle fois aux élèves qu'ils ont observé des éléments qui se répètent dans la chanson. La réponse de Mélina est immédiate et PE3 affiche son étonnement et son intérêt. L'élève propose de nouveaux mots alors que, rappelons-le ici, dans la Classe 3, seuls les mots du refrain sont jusque-là reconnus. À ce moment de la séquence, les élèves ont déjà bénéficié de plusieurs écoutes de la comptine. La consigne est inchangée ; PE3 leur demande d'effectuer un repérage des mots entendus. Certains élèves reproduisent les mêmes réponses (tdp 3) « *koko* » alors que Mélina fait de nouvelles propositions de mots (tdp 2), qu'elle réitère (tdp 7). Elle a identifié des mots qu'elle connaît, « *tata* » ou « *maman* » grâce au repérage des mots « *ebatata* » et « *ebamama* ». Il nous est difficile, en revanche, d'établir des liens de même nature entre le mot « *tonton* » et un mot de la comptine même si la répétition des deux syllabes contenant le son [o] dans « *banoko* » « *ebankoko* » peut rappeler le doublement du son [on] dans le mot « *tonton* ». Ce que nous observons c'est la difficulté de Mélina à expliquer comment elle a compris les mots. Lorsque PE3 l'interroge (tdp 4), elle répond par une évidence « parce qu'elle a dit ça la dame ».

L'hypothèse que nous postulons est la suivante : l'identification des mots « *maman* » et « *tata* » a orienté son écoute vers la reconnaissance de termes appartenant à l'univers familial. Ce qui signifierait qu'elle a été en capacité de réaliser un travail de prédiction sur le contenu de l'écoute et, d'une certaine façon, elle a exercé une forme de contrôle de sa compréhension. Nous identifions là, l'activation de stratégies métacognitives d'anticipation et de résolution de problème. (Vandergrift et Tafaghodtari, 2010).

### **Analyse de ces deux épisodes : la reproduction de la situation et l'émergence de nouveaux milieux-problèmes**

Dans les situations décrites ci-dessus, les élèves sont plongés dans un milieu sonore qu'ils ont déjà fréquenté et avec lequel ils ont construit une certaine familiarité. Ils ont préalablement mis au jour que la comptine est dite dans une autre langue, ils en ont identifié la structure, en procédant au repérage du refrain. Ils y ont aussi accompli un travail de repérage de mots. Ils se sont appuyés sur leurs capacités à traiter le matériau sonore et à discriminer les sons à partir des connaissances disponibles dans leur *déjà-là*. Aussi, lors de cette nouvelle expérience, une part de ce qui était inconnu a migré vers le connu, c'est le résultat de l'action conjointe. Toutefois, l'action de PE3 (Tableau 150), lorsqu'elle fait référence à une expérience partagée d'écoute musicale, a pour effet de montrer que la technique déjà-là, efficace pour la reconnaissance des mots en français, ne l'est pas dans cette situation. Le contrat n'est pas opérant. C'est cette évidence que Mila exprime (Tableau 151) « en fait c'est des autres paroles que nous on sait pas faire ». Cette fois, Mila n'enquête plus sur l'origine de la langue, problème qu'elle ne peut pas davantage travailler dans le milieu. Elle enquête sur les raisons de son incapacité à reconnaître les mots de la langue. Elle suggère la nécessité d'un savoir-faire, qui ne peut se construire sans apprentissage. Ainsi elle a avancé dans son enquête sur l'incompréhension de la langue.

D'autres effets de la reproduction de la situation didactique sont visibles dans le travail réalisé sur les mots reconnus. Les élèves ont mis au jour les effets de la répétition des mots sur leur identification dans le flux sonore. Cette technique dès lors fait contrat. Ce qui peut être aussi considéré comme contractualisé ce sont les mots qui composent le refrain. C'est vraisemblablement sur la base de ce déjà-là que Méline (Tableau 152, tdp 2) « Tata, tonton, maman » aborde le problème de la reconnaissance des mots de la comptine pour aller vers ce qui est nouveau dans le milieu. Elle étend son exploration au-delà du refrain et identifie des mots qui se trouvent dans les couplets. Elle montre ainsi des capacités à lire d'autres signes

dans le milieu. En effet, les mots qu'elle énonce n'apparaissent qu'une seule fois dans la comptine. Elle ne peut donc pas recourir à la technique de la répétition. Aussi, elle s'appuie sur une autre stratégie que nous avons observé chez les élèves de la Classe 4 dès l'étape 1. Cette stratégie repose sur la reconnaissance des mots transparents pour les extraire du flux sonore (activité cognitive de bas-niveau) puis leur donner un sens (activité cognitive de haut niveau). Nous discernons également chez Mélina la capacité à mettre en œuvre une stratégie de catégorisation lorsqu'elle propose le mot « tonton » à partir des mots « *maman* » et « *tata* » qu'elle a identifiés. Mélina a accès à un nouveau milieu-problème qui lui permet d'apprendre à donner du sens aux mots reconnus.

b) Classe 4 - l'enrichissement lexical et ses limites  
sur l'accès au sens de la comptine

**Présentation de l'épisode : l'enrichissement du recueil de mots**

PE4, après l'écoute de la comptine, reproduit ce qu'elle avait mis en œuvre lors de l'étape 1. C'est-à-dire qu'elle demande aux élèves de dire les mots qu'ils ont reconnus et elle les inscrit au tableau. La liste des mots énoncés par les élèves figure dans le tableau ci-dessous.

Ebankoko- koko laye laye- coucou- bananiké- ematata – banana –emanounou -ebanana
--

Tableau 153 : liste des mots produits lors de la séance 2

Si nous la comparons à celle établie à la fin de l'étape 1 (Tableau 154), nous pouvons faire plusieurs observations.

Koko laye - e matata – banana- paniké- coucou – cocorico- mama
--

Tableau 154 : liste des mots produits séance 1

Premièrement, nous notons l'apparition de trois nouveaux mots « *Ebankoko* », « *bananiké* » « *emanounou* » et la disparition de « *cocorico* ». Ces observations quantitatives concordent avec les résultats de recherches portant sur les effets du temps d'exposition à la langue (Kail, 2015) qui indiquent que le nombre de mots mémorisés est proportionnel au degré d'exposition à la langue. Deuxièmement, les productions ont évolué et sont plus proches des originales tant au niveau sémantique que phonologique, c'est le cas pour « *bananiké* » et « *koko laye laye* ». Cette évolution témoigne de capacités accrues à percevoir les sons de la langue autre. Cette observation renvoie à celles menées par Rose (2009) pour qui les habiletés en perception et le traitement du signal sonore influencent le développement du lexique. Ces habiletés en perception sont visibles dans le traitement que les élèves font du matériau sonore brut. Par

exemple, nous remarquons dans les mots de la nouvelle liste (Tableau 153) des traces d'une plus grande acuité à repérer le nombre de syllabes qui composent chaque mot. Les mots proposés comptent tous quatre syllabes comme les mots de la langue cible. Ce traitement plus fin du flux sonore affecte aussi leur perception de la structure des mots. Ils ont probablement mis au jour une autre caractéristique de la langue qui concerne la répétition de la troisième syllabe lorsque le mot débute par la syllabe [e] comme dans « *ebankoko* » ou « *ematata* ». Cette observation a pu les conduire à proposer le mot « *emanounou* » qui n'est pas présent dans la comptine. Enfin, il nous est difficile de ne pas établir de rapport entre les mots « *ematata* » et « *emanounou* ». Très souvent les jeunes enfants appellent « *tata* » leur nourrice qu'ils nomment familièrement « *nounou* ». L'élève qui a fait cette proposition a pu fabriquer le mot « *emanounou* » à partir de repérage phonologique sur la construction des mots. Il peut aussi lui attribuer du sens.

Une fois ce recueil de mots établi, PE4 engage les élèves à émettre des hypothèses sur le thème de la comptine.

#### **Présentation de l'épisode : la recherche du sens de la comptine**

48	PE4	vous pensez que cette chanson elle parle de quoi ?
49	Els	De fruits, de koko

Tableau 155 : la comptine parle de fruits

Parmi les propositions des élèves, deux se font distinctement entendre. Selon eux, la chanson parle soit des fruits soit de koko. Nous ignorons ce que représente pour eux ce mot. L'enseignante ne retient pas cette proposition, elle cherche à comprendre ce qui a provoqué l'émergence de l'idée de fruits.

58	PE4	Toi tu penses qu'elle parle de fruits + qu'est-ce qui te fait penser ça ?
59	Mario	Banane
60	PE4	Ah toi tu penses qu'on entend le mot banane+ d'accord et puis quoi d'autre ?
61	Justine	Banana
62	PE4	Banana+ on a dit et puis et puis vas-y Ninon
63	Ninon	Noix de coco alors toi tu penses qu'on parle de noix de coco allez vas-y Tamia

Tableau 156 : les fruits auxquels la comptine fait penser

Les élèves (tdps 59, 60, 63) font des propositions en lien avec les mots entendus et ce qu'ils imaginent qu'ils représentent. Leurs réponses émanent d'une mise en relation des mots reconnus qui ont pour caractéristique commune d'appartenir au champ lexical des fruits. En ce sens, elle est acceptable au regard des connaissances des élèves. Castellotti (2017) en référence aux travaux de Besse (2000) dresse ce constat lorsqu'elle écrit que pour les élèves



en début d'apprentissage, « [...] ce qui est transporté d'une langue vers l'autre, l'est plutôt à partir de ce qu'ils imaginent de ce que représente le mot, l'expression, la situation, en fonction de leur expérience et au moyen de leur L1, vers la signification supposée en L2. Il s'agirait donc plutôt d'une élaboration de sens que de « compréhension » (Castellotti, 2017, p. 261). En revanche, les propositions des élèves ne reprennent pas ce qui a été mis au jour lors de l'étape 1, la reconnaissance du mot « *maman* ». PE3 n'effectue pas ce rappel. Elle ne fait pas non plus référence aux mots inscrits sur l'affiche (photo 6), pour signifier par exemple que noix de coco n'y figure pas. Son intervention aurait pu donner lieu à l'élaboration de nouvelles hypothèses et ainsi mettre au premier plan la relativité des interprétations. Cet épisode donne à voir comment les élèves tentent de donner du sens à ce qu'ils entendent en s'appuyant sur ce qu'ils savent faire, soit reconnaître des formes proches de celles qu'ils connaissent. Il en pose aussi les limites comme seul accès à la compréhension.

#### **Analyse de ces deux épisodes : la fabrication d'un milieu adéquat au problème de segmentation du flux sonore**

Dans la Classe 4, la reproduction du dispositif didactique conduit les élèves à poursuivre le travail de repérage de mots initié lors de la séance précédente. Ils explorent le milieu sonore avec certaines habitudes d'action que nous avons précédemment décrites et à partir de ce qu'ils en connaissent. Le milieu est par conséquent modifié et offre de nouvelles saillances. Les élèves y identifient de nouveaux mots grâce à un travail de segmentation du flux sonore. Ils montrent de meilleures capacités à discriminer les sons qui composent les mots. Vraisemblablement les écoutes répétées leur ont permis de se familiariser aux sonorités de la langue. Elles ont participé à l'éducation de l'oreille et, ce faisant, ont favorisé le repérage et la mémorisation des unités phoniques qui composent les mots. La répétition des écoutes permet un traitement de plus en plus fin du flux sonore. Nous émettons l'hypothèse que cette répétition a aussi rendu possible l'élaboration de connaissances implicites relatives à la formation des mots, le nombre de syllabes et la présence de la syllabe[e] en début de mot. Cette hypothèse s'appuie sur plusieurs études mentionnées par Roussel (2021) qui montrent que « L'auditeur utilise les probabilités statistiques de lire ou d'entendre certains sons ou mots après d'autres dans un contexte précis, en faisant appel, par exemple, à des caractéristiques phonologiques propres à chaque langue, ce qui contribue aussi aux capacités de segmentation du discours (Brent et Cartwright, 1996 ; Christiansen et al.,1998). » (Roussel, 2021, p.86). Ainsi, la reproduction du dispositif didactique prolonge le temps d'écoute et d'exposition à la

langue tout en instaurant la continuité dans le travail du problème. Elle permet aux élèves de poursuivre leur investigation du milieu et traiter de plus en plus finement le matériau sonore en prenant appui sur des opérations de bas-niveau.

Lorsqu'à la suite de ce travail, l'enseignante pose le problème de la signification de la comptine (Tableau 155, tdp 48) « vous pensez qu'elle parle de quoi cette chanson ? », elle définit un nouveau milieu-problème. Il s'agit d'élaborer le sens de la comptine à partir d'éléments prélevés dans le milieu sonore. Cela nécessite de la part des élèves d'établir des liens entre des unités phoniques qu'ils ont extraites du flux sonore et leurs connaissances déjà-là. La seule stratégie alors disponible repose sur l'association des mots perçus à ceux stockés dans leur mémoire. Ainsi, ils effectuent des rapprochements entre les formes « *banana* » ou « *koko* » et les mots « banane » ou « noix de coco » pour prédire le sens de la comptine. Nous pouvons lire dans ces réponses une évidence d'activités de bas niveau de catégorisation et de haut niveau de prédiction. Cette évidence témoigne de savoirs faire implicites que l'école maternelle au travers de l'éveil à la diversité linguistique pourrait fortifier en les transformant en savoirs explicites sur la manière dont on élabore le sens d'un message et la nécessité de le vérifier.

### c) Synthèse

Le dispositif didactique élaboré et les analyses que nous en avons produites posent la question du temps et des modalités de l'enquête dans le développement des compétences de compréhension orale. Cette inscription dans le temps se fait ici par la reconduction de la situation didactique de l'étape 1. Les élèves sont confrontés à de nouvelles écoutes du même document sonore et doivent effectuer le même travail de repérage d'unités phoniques qui correspondent à des mots. Cette familiarité ou cette connaissance de la situation leur permet de poursuivre l'enquête initiée dans le milieu sonore. Ce travail, comme nous l'avons observé, est fortement lié à celui qu'ils ont initialement réalisé dans le milieu. Dans la Classe 3, où seuls les mots du refrain avaient été identifiés, ils prêtent attention à la reconnaissance de nouveaux mots. Dans la Classe 4, ils se montrent attentifs aux sonorités de la langue. Mais tous investiguent le milieu à la recherche de nouveaux signes. Ils poursuivent le travail de décodage et de segmentation de la chaîne phonique à partir des connaissances qu'ils se sont construites au fil de leur rencontre avec la langue lingala en repérant ses caractéristiques phonologiques.

Enfin, cette étape a permis de mettre au jour les stratégies déployées par les élèves pour élaborer le sens de la comptine alors que la langue leur est inconnue. Ils procèdent par analogie

entre les mots perçus et ceux dont ils disposent dans leur(s) langue(s). Puis, ils opèrent un traitement de bas-niveau de catégorisation, les mots de la famille en Classe 3 ou les fruits en Classe 4. Enfin, grâce à ce travail, ils sont en mesure de prédire le contenu de la comptine. Ce temps accordé à l'expérience peut être aussi considéré comme pourvoyeur de nouveaux signes adressés à l'enseignante sur ce que les élèves savent et savent faire pour tenter de comprendre. Dans un processus de sémiose réciproque le travail d'interprétation de ces signes par l'enseignante peut l'aider à ajuster son action. Nous considérons dès lors que l'explicitation de ces savoirs peut être envisagée comme une nouvelle direction à donner à l'enquête afin d'amener les élèves à considérer leurs hypothèses comme des possibles qui nécessitent d'être vérifiés.

### 3) Etape 3 – élaboration du sens de la comptine

Dans chacune des deux classes, cette troisième étape se déploie sur plusieurs séances. Aux quatre qui ont été filmées s'ajoutent des micro-séances de quelques minutes qui ont pour fonction d'entraîner les élèves à comprendre et à produire. Toutes les séances présentent une structure assez semblable décrite ci-dessous :

1 : phase d'écoute de la comptine chantée

2 : phase de rappel de la thématique

3 : phase d'apprentissage

4 : phase d'entraînement

Nous nous attachons à décrire plus particulièrement les épisodes qui donnent à voir la construction de la compréhension du sens général de la comptine et ceux qui relèvent de l'élaboration du sens des mots. Nous étudierons donc au sein des pratiques de classe quels processus de décodage d'un message sont mis au travail et sous quelles formes. Le savoir visé est la compréhension du message véhiculé par la comptine, sachant que cette compréhension ne pourra être totale sans prise en compte de sa dimension culturelle. À la suite de Charaudeau (2001), nous considérons que

« ce ne sont ni les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire » (Charaudeau, 2001, p. 343).

Il s'agit donc non seulement de comprendre que c'est une comptine de bienvenue qui s'adresse aux différents membres d'une même famille mais aussi de comprendre comment elle s'inscrit dans la tradition culturelle congolaise. Les situations didactiques doivent par

conséquent permettre aux élèves de construire à la fois des connaissances sur l'aspect social et culturel de la comptine et des connaissances linguistiques sur le sens des mots.

La question de l'élaboration du sens des mots a été au cœur de notre réflexion collective. Nous avons fait le choix d'utiliser la ressource « image » pour faciliter la compréhension des 7 mots présents dans la comptine (*banamiké* : petits-enfants ; *baléki* : adolescents ; *bayaya* : adultes ; *bamama* : mamans ; *batata* : papas ; *banoko* : oncles ; *bankoko* : grands-parents). Nous entendons par « image » la définition qu'en donne le cnrtl<sup>68</sup>, soit « *la représentation de la forme ou de l'aspect d'un être ou d'une chose* ». Nous avons en effet émis l'hypothèse que le détour par la représentation symbolique permettrait aux élèves d'établir des liens entre le mot entendu et sa signification car « *l'âme ne pense jamais sans images* » (Aristote, *De l'âme*, III, 15). Cette représentation imagée repose sur une analogie avec la chose représentée. Or dans une image ce qui est perçu n'a pas forcément le même sens pour tout le monde et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de véhiculer le sens de mots génériques dont les équivalents en français sont « adolescents » ou « adultes » et que dire du mot « oncles » . Il nous a alors semblé essentiel afin de ne pas transformer ce détour en obstacle pour les élèves de nous emparer de deux questions, l'une relative aux choix des images et l'autre à la manière de les introduire. En effet, il s'agit d'assurer l'univocité des représentations et une bonne compréhension de celles-ci par les élèves puisque « la connexion entre langage et réalité est faite par les définitions des mots » (Wittgenstein, Dastur, et Rigal 2004). Pour y parvenir, il nous est apparu important d'élaborer des séries d'images qui laissent transparaître les liens les unissant et susceptibles de favoriser *a priori* la compréhension de la réalité évoquée. Pour établir les liens entre le représenté (les sujets de la photographie) et la langue (le sens du mot), l'élève doit accéder à la compréhension d'un voir-comme commun à l'un et l'autre. L'activité de l'élève peut être vue comme un jeu de correspondance image, sens du mot. Ce jeu s'apparente à un jeu de représentation (CDpE, 2019), jeu dans lequel les élèves apprennent à interpréter des signes et à les mettre en relation avec leurs référents. Cette activité est décrite comme fondamentale par les auteurs de CDpE pour la compréhension du monde. Le choix des images a été réalisé au sein de chacune des équipes pédagogiques. Nous allons ci-dessous procéder à leur description et en réaliser une analyse épistémique.

---

<sup>68</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/image>

a) Analyses épistémiques des supports  
iconographiques utilisés dans les Classes 3 et 4

Dans chacune des écoles, les supports choisis sont issus de recherches sur Internet, et sont des images libres de droit. Les images sélectionnées représentent des personnes à la peau noire ; elles donnent ainsi à voir l'ancrage culturel de la comptine dans la tradition africaine.

Classe 3

Dans le tableau ci-dessous figurent les huit images qui ont été utilisées par PE3 pour aider les élèves à construire le sens des mots de la comptine. Ces représentations graphiques sont des dessins réalisés numériquement. Aussi, elles ne renvoient pas à des personnes réelles. Ceci peut aider à identifier ces dessins pour ce qu'ils sont, soit des représentations de certaines catégories auxquelles les êtres humains sont associés.

 <p>1. La famille</p>	 <p>2. Les tontons</p>
 <p>3. Les mamans</p>	 <p>4. Les papas</p>
 <p>5. Les enfants</p>	 <p>6. Les adolescents</p>

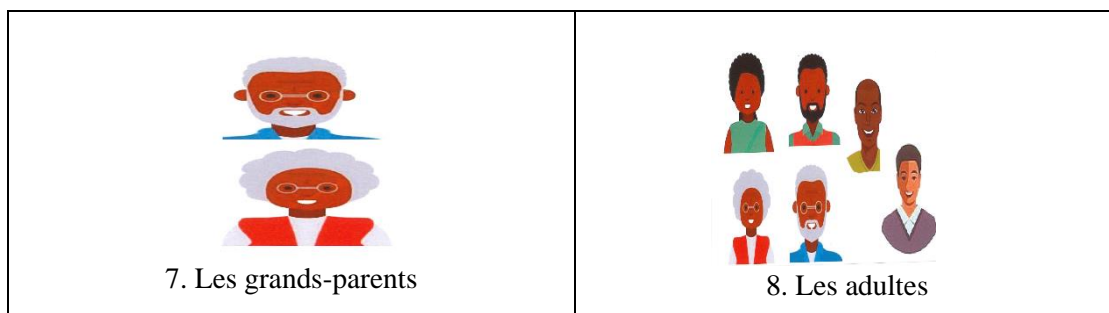


Tableau 157 : les supports utilisés dans la Classe 3

L'illustration 1, qui représente les différents membres d'une même famille, renvoie de manière explicite à quelle catégorie chaque autre illustration appartient. Les parents sont au centre et se tiennent la main, à chaque extrémité, nous trouvons les grands-parents reconnaissables à leurs cheveux blancs, et au premier plan, les enfants d'âges différents. Le personnage en médaillon est masculin, sa relation aux autres peut être plus difficile à déchiffrer. Hormis la couleur de peau des personnages, l'illustration ne comporte aucun élément évoquant le contexte culturel. Ce que nous observons, c'est la présence d'au moins un des personnages de cette illustration sur chacune des autres images. Celles correspondant aux papas, mamans, enfants et grands-parents sont constituées uniquement des personnages figurant sur l'image 1. Nous supposons que c'est cette image, représentant la famille, qui sera présentée en premier aux élèves pour la décrypter. Une fois ce travail d'élucidation réalisé, la reconnaissance de ce que représentent les autres images pourrait être rendue plus aisée. Nous remarquons également que les images 2, 6 et 8 qui représentent les tontons, les adultes et les adolescents montrent un personnage, voire deux pour les adolescents qui n'ont pas la peau noire. Nous pouvons lire l'intention d'opérer une généralisation de la part des enseignantes. En effet, les catégories adultes et adolescents correspondent à des périodes de la vie qui traversent toutes les cultures. Le choix pour les tontons paraît moins évident mais plausible au regard du lien de parenté.

L'analyse des supports conçus et utilisés par PE3 nous porte à considérer avec attention la manière dont l'enseignante va utiliser ces ressources, notamment l'image 1 au service de la compréhension des mots de la comptine.

#### Classe 4

Les images choisies par PE4 sont des photographies de personnes dans leur cadre de vie. Si nous nous appuyons sur la définition qu'en donne Barthes « certes l'image n'est pas le réel ; mais elle en est du moins un analogon parfait, et c'est précisément cette perfection analogique

qui, devant le sens commun, définit la photographie » (Barthes 1961), alors le recours à cet objet peut élever l'acuité avec lequel on l'observe. Les sujets en sont de vraies personnes figées dans un instant de vie par le photographe. Elles doivent être identifiées par les élèves non pas pour qui elles sont, leur unicité, mais pour ce qu'elles représentent d'une manière générique, des catégories de personnes.

 <p>1- les grands-parents</p>	 <p>2- les adolescents</p>
 <p>3- les papas</p>	 <p>4- les mamans</p>
 <p>5- les enfants</p>	 <p>6- les tontons</p>
 <p>7- les adultes</p>	

Tableau 158 : les photographies utilisées – Classe 4

Nous observons deux types de photographies : celles qui laissent apparaître très clairement des liens familiaux entre les personnages, deux générations y sont distinctement représentées : grands-parents / petits-enfants ; parents / enfants (photos 1, 3 et 4) et celles qui représentent un groupe de personnes partageant certaines caractéristiques comme la période de vie ou le

niveau de filiation : adolescents, oncles (photos 2, 5, 6 et 7). Nous présumons que les liens qui unissent les personnages sur les photographies du premier type peuvent être assez facilement établis grâce à la présence des enfants. En revanche, il sera plus difficile pour de jeunes élèves de reconnaître à quelles catégories renvoient les photos 5, 6 et 7. Or, la signification de ce qui est représenté est indispensable à l'édification de liens entre le mot et sa représentation. Nous nous attacherons donc à étudier comment ce travail d'élucidation du document photographique est effectué.

Si nous considérons maintenant les éléments culturels présents dans ces photographies, l'origine africaine des personnes y est saillante. La couleur de leur peau en est un indicateur mais aussi la tenue vestimentaire de certains d'entre eux comme celle de la maman ou des tontons. La photographie de la maman est très riche à cet égard ; elle révèle un usage lié au transport des bébés, maintenus dans le dos à l'aide d'un grand foulard. Elle montre aussi comment cette maman travaille, arrachant à la main des plants, son bébé sur le dos. Ces éléments doivent pouvoir être lus par les élèves et faciliter l'ancrage culturel de la comptine. Enfin, chacune des photographies est entourée d'un bandeau de couleur différente. Chaque couleur peut être associée au mot désignant le sujet représenté sur la photographie. Ce type de document est fréquemment utilisé pour des activités de compréhension orale puisqu'il permet par exemple aux élèves de désigner le mot entendu en donnant la couleur du bandeau.

Nous prêterons une attention toute particulière, dans nos analyses, à la manière dont ces documents sont présentés par l'enseignante et à la lecture qu'en font les élèves. Nous serons attentive à leur utilisation afin de savoir s'ils constituent un point d'appui au développement de compétences de compréhension de l'oral de jeunes élèves.

## b) L'élucidation des supports iconographiques

Nous allons, dans cette partie, nous attacher à décrire les moments de classe qui constituent des épisodes-clés, donnant à voir le travail d'élaboration du sens de la comptine. Préalablement, les enseignantes ont procédé à rendre explicites les documents iconographiques choisis, c'est ce que nous présentons dans la partie ci-dessous.

Nous décrivons ce temps d'abord dans la Classe 3 puis dans la Classe 4.



## Présentation du temps d'élucidation des supports

### Classe 3

Dans cette classe, PE3 choisit de présenter l'illustration 1 (Tableau 157) après l'intervention de Mélina<sup>69</sup>. Cette dernière a fait part de sa reconnaissance des mots « maman », « papa » et « tonton ».

12	PE3 3min 9	Oui alors ça on l'a entendu, mais je reviens sur ce qu'a entendu Mélina + est-ce que vous savez ce que c'est que ces mots-là ?
13	Mila	Les parents

Tableau 159 : reprise de la proposition de Mélina

Dans un premier temps, l'enseignante (Tableau 159, tdp 12) demande aux élèves de produire le terme générique auxquels sont subordonnés les mots énoncés par Mélina. La réponse de Mila (tdp 13) « *les parents* » ne semble pas la satisfaire. Alors, PE3<sup>70</sup> poursuit ce travail en demandant aux élèves de définir le mot « parents ». Ceux-ci se lancent dans une énumération des noms des différents membres de la famille.

58	PE3	Alors tout ça ça forme [fait un cercle avec les mains]
59	Els	Une famille
60	PE3 6min42	Une famille

Tableau 160 : production du mot générique

L'enseignante (tdp 58) réitère sous une autre forme la question posée plus en amont (Tableau 159, tdp 12) qui vise la verbalisation du concept « famille » auquel tous les mots énoncés appartiennent. Une fois cette réponse produite, PE3 montre l'image (Tableau 161), que les élèves identifient immédiatement comme la représentation d'une famille.


70	PE3 7min05	Alors si je vous montre cette photo là	
71	Mélina	Ça c'est une famille	
72	PE3	Alors est-ce qu'on pourrait essayer de reconnaître un petit peu les membres de la famille ? Alors Marius ?	

Tableau 161 : présentation de la photo "famille"

Elle entame ensuite un travail de reconnaissance des différents personnages représentés.

<sup>69</sup> Etape 2- le déchiffrement de nouveaux mots- Tableau 152 p.292

<sup>70</sup> Cf annexe 4

73	Marius	Alors il y a le papa
74	PE3	Le papa c'est lequel ? est-ce que tu pourrais nous le décrire ? pour repérer lequel c'est ...

Tableau 162 : identification du papa

Marius qui a identifié le papa doit le décrire.

78	PE3	Voilà, il a un pantalon bleu, il a un pull orange et il a une chemise verte et surtout qu'est-ce qu'il a ? [désignant la barbe]
79	Elèves	Il a une barbe

Tableau 163 : rappel de la description faite par Marius

La description réalisée par Marius est rappelée par PE3 (tdp 78) et complétée. En agissant ainsi, PE3 effectue un travail d'élucidation du document qui peut aider à la compréhension des mots de la comptine. Chacun des personnages va faire l'objet d'une description assez fine susceptible de lever les obstacles liés à la subjectivité de l'interprétation des représentations. À l'issue de ce temps de description, PE3 évoque l'écoute de la comptine « Koko ».

105	PE3	Et en fait la petite chanson Koko qu'on a entendu tout à l'heure
106	Els	Eh ben c'était une famille
107	PE3	C'était une chanson qui permet de dire quelque chose aux personnes de la famille, à votre avis qu'est-ce que ça pourrait être ?
108	Mila	Merci
109	PE3	Ah ! on pourrait leur dire merci+ qu'est-ce qu'on pourrait leur dire autrement ?
110	Timéo	Merci
111	PE3	Oui mais c'est pas merci, qu'est-ce qu'on pourrait leur dire ?
112	Anna	Bonjour

Tableau 164 : émission d'hypothèses sur le message

PE3 (tdp 105) cherche à faire établir aux élèves le lien entre la photographie et le thème de la comptine. Les élèves le comprennent (tdp 106). La professeure leur apporte alors des informations complémentaires relatives à la fonction de cette comptine (tdp 106), c'est une adresse aux différents membres de la famille. Les élèves font plusieurs propositions plausibles, c'est une chanson pour dire merci, pour dire bonjour, mais PE3 attend une réponse précise et c'est elle qui va la produire.

132	PE3 19min43	En fait la dame dans sa chanson, elle dit bienvenue aux adultes, bienvenue aux papas et aux mamans, bienvenue aux papis et aux mamies, bienvenue aux enfants ! bienvenue aux tontons et bienvenue à qui ? [désignant les adolescents]
-----	----------------	---

Tableau 165 : la dame dit "bienvenue"

Le travail ainsi mené vise, d'une part, une lecture adéquate des supports visuels, d'autre part, la découverte du sens de la comptine.

#### Classe 4

Dans cette classe, la présentation des photographies a lieu après un temps d'émission d'hypothèses sur le thème de la chanson. Les élèves ont évoqué le thème des fruits en pensant avoir identifié les mots « banane » ou « noix de coco ».

66	Ninon	Moi ça me fait penser à l'Afrique +++ non à l'Egypte
67	PE4	De l'Egypte alors ça fait partie de l'Afrique de toute façon++alors moi je vais vous aider un petit peu parce que c'est difficile de savoir de quoi ça parle + je vais vous montrer des photos et vous allez essayer de me dire de quoi elle parle cette chanson + c'est des photos qui expliquent des mots de la chanson [va chercher les photos] alors +chuuut ! [fixe les photos au tableau] alors chut on dit rien, on regarde avec ses yeux et on ferme sa bouche chut

Tableau 166 : présentation des photographies - Classe 4

Ninon (tdp 66) inscrit cette comptine dans la culture africaine. Rappelons que dans cette classe, Jawad a établi dès la première écoute de la comptine en séance 1<sup>71</sup> des liens avec l'histoire de Kirikou. PE4 (tdp 67) répète les paroles de Ninon et annonce que la tâche est difficile. Aussi, elle va les aider à découvrir le thème de la comptine en leur montrant des photos. Elle précise que celles-ci correspondent à des mots présents dans la comptine.

73	PE4	Est-ce que vous pensez que ça parle de fruits comme on l'avait dit tout à l'heure ?
74	Els	Non !

Tableau 167 : PE4 interroge l'hypothèse formulée

PE4 (tdp 73) rappelle aux élèves leurs hypothèses premières et propose de les reconsidérer. Les élèves se rendent à l'évidence qu'ils ont fait fausse route en proposant le thème des fruits.

83	PE4	Anaëlle tu penses que cette chanson elle parle de quoi.
84	Anaëlle	D'africains

Tableau 168 : elle parle d'africains

88	Tamia	Parce que ils sont noirs
----	-------	--------------------------

Tableau 169 : validation de l'hypothèse sur l'Afrique

Cependant, l'inscription de la comptine dans la culture africaine est confirmée. Lorsque PE4 (tdp 83) s'adresse à Anaëlle pour lui demander ce qu'évoque la chanson, cette dernière lui dit qu'elle parle d'africains et Tamia (tdp 88) justifie cette réponse en lien avec ce qu'elle voit

<sup>71</sup> Cf Tableau 138 p. 266

sur les photographies. PE4, qui veut amener les élèves à percevoir plus précisément le thème de la comptine, poursuit son questionnement.

95	PE4	[...]+mais vous ne me dites toujours pas de quoi elle peut bien parler cette chanson+ oui Ninon
96	Ninon	De gens !
97	PE4	Ah elle parle de gens ah ! ok ! ben tu rapproches beaucoup là on y est presque vas-y !

Tableau 170 : la comptine parle de gens

La proposition de Ninon « *de gens* » (tdp 96) est valorisée par PE4 ; cette dernière exprime clairement que l'élève a ouvert la voie qui doit permettre d'atteindre le but escompté. Toutefois, cette réponse revêt un caractère trop générique au regard des attentes de l'enseignante. Aussi, quelques tours de parole plus loin, elle pointe du doigt la photographie qui représente le papa et demande aux élèves une dénomination plus précise.


101	PE4	Bon alors je reviens on a dit que ça parlait de gens alors si ça parle de gens alors lui [montrant la photo d'un papa] par exemple ce monsieur là ça pourrait être qui ? ça pourrait être qui ?	
102	El	Un papa	
103	PE4	Ça pourrait être quoi ?	
104	Els	Un papa	
105	PE4	Pourquoi tu penses Inès que ça pourrait être un papa ?	
106	Inès	Parce qu'il a des enfants	

Tableau 171 : identification du papa

PE4 (tdp 101) amène les élèves à identifier un des personnages présents sur la photographie et à en produire une justification (tdp 105). Elle veut probablement s'assurer que les élèves ont établi les bons liens entre les personnages et qu'ils identifient qui est représenté sur la photographie. Ce travail peut être vu comme préalable à l'activité de compréhension orale, la photographie constituant le support sur lequel repose l'élucidation du sens des mots entendus. Ce travail se poursuit à propos de chacune des images jusqu'à ce que les élèves soient capables de produire sans hésitation le mot correspondant à chaque photographie.

### **Analyse de ces épisodes : l'élaboration d'un arrière-plan**

Le milieu auquel les élèves sont confrontés, lors de la phase d'élaboration du sens des mots, est composé d'éléments matériels et symboliques : les représentations imagées et les mots de la chanson. Ce travail nécessite de reconnaître que la représentation imagée ou photographique et le mot ou l'image acoustique sont deux signifiants d'un même signifié. Comprendre un mot à l'oral consiste ici à s'en faire une représentation mentale en associant

la forme sonore à la forme imagée. Le problème nécessite de lire les liens entre les différents éléments placés dans le milieu. Le travail mené pendant cette phase de présentation des supports, peut être vu comme une intention de réduction de l'opacité du milieu pour les élèves et d'élaboration d'un arrière-plan commun. Confrontés aux images et sans aide à leur lecture, les élèves seraient maintenus dans une incertitude certaine quant à ce qu'elles représentent. Ils pourraient en faire une lecture inadéquate qui serait alors un obstacle au travail de compréhension orale des mots entendus. Ce travail sur la représentation des documents iconographiques construit un certain rapport au milieu qui peut favoriser son exploration.

Dans la Classe 3, les élèves ont émis l'hypothèse au cours de la séance précédente que le thème central de la comptine est « la famille ». Ils ont alors énuméré les noms des différents membres d'une famille. PE3 choisit de rappeler ces éléments du contrat (Tableau 160) « alors tout ça, ça forme une famille » avant d'aborder le travail du problème de l'élucidation des documents visuels. En agissant ainsi, elle réduit la distance contrat-milieu. Elle oriente alors fortement l'exploration du milieu par les élèves en les incitant à produire une description fine de chacun des personnages. De cette façon, elle permet la construction d'une compréhension commune des éléments visuels (Tableau 163, tdp 76) « Voilà, il a un pantalon bleu, il a un pull orange et il a une chemise verte et surtout qu'est-ce qu'il a ? [désignant la barbe] ». Elle contribue à la construction d'un arrière-plan partagé de la signification des documents iconographiques. Puis, en appui sur ce déjà-là, elle met les élèves face à un nouveau problème, qui porte sur le sens du message véhiculé par la comptine (Tableau 164) « C'était une chanson qui permet de dire quelque chose aux personnes de la famille, à votre avis qu'est-ce que ça pourrait être ? ». Elle oriente le travail des élèves en dévoilant que des personnes de la famille s'adressent les unes aux autres. Les hypothèses produites par les élèves (merci, bonjour) sont appropriées, signes d'une bonne lecture du problème, mais qui ne semblent pas répondre exactement aux attentes de PE3. C'est donc elle qui va produire la réponse attendue, notamment le mot « bienvenue ». Ce temps de classe a permis la construction de l'arrière-plan partagé. Cet arrière-plan constituera le contrat sur lequel les élèves pourront s'appuyer lors du travail de compréhension de l'oral.

Dans la Classe 4, l'enseignante est très expressive par rapport au milieu (Tableau 166) et particulièrement par rapport aux obstacles qui entravent le travail du problème. Elle exprime aux élèves sa reconnaissance de la difficulté d'enquêter sur ce dont parle la comptine « alors moi je vais vous aider un petit peu parce que c'est difficile de savoir de quoi ça parle ». Son action, comme celle de PE3, a pour effet de limiter l'opacité du milieu, en y injectant d'autres éléments, les photographies, et ainsi réduire l'incertitude épistémique. Elle se montre là encore

fort expressive vis-à-vis du milieu dans la mesure où elle annonce aux élèves que ces nouveaux éléments (les photographies) révèlent ce dont parle la comptine (Tableau 166) « c'est des photos qui expliquent des mots de la chanson ». Le recours à un certain connu ou déjà-là modifie la vision du problème. PE4 demande aux élèves en premier lieu de confronter leur proposition « la comptine parle de fruits » à ce que leur renvoient les photographies. Les élèves prennent appui sur un autre connu à partir de ce qu'ils sont en capacité de lire dans les photographies. La structure du problème se trouve alors modifiée. Ils identifient dans le milieu des saillances qui, d'une part, invalident leur hypothèse sur les fruits, et, d'autre part, confortent celle de son ancrage culturel (Tableau 168, Tableau 169). Toutefois, comme nous l'avons observé dans la Classe 3, la rencontre avec le problème exige l'attention à certains signes du milieu et l'établissement de liens entre ces signes pour que les élèves identifient que ce qui leur est montré correspond aux différents membres d'une famille. PE4 lit cette difficulté et décide d'orienter les élèves vers la mise en relation des éléments du milieu ; elle choisit de porter leur attention sur une photographie, celle qui représente le « papa » (Tableau 171) pour en instituer un « voir-comme » partagé. C'est ce voir-comme qui permettra d'établir un pont entre le mot entendu et sa signification.

### c) Construction du sens des mots

Notre collectif s'est longuement interrogé sur les moyens d'amener les élèves à construire le sens des mots. L'expérience partagée de l'exploitation de recettes, dans laquelle nous avons insuffisamment considéré cet aspect a placé cette question au cœur de la réflexion collective. Nos échanges ont porté tant sur la quantité de mots à présenter simultanément et lesquels, que sur le dispositif didactique à mettre en œuvre pour permettre aux élèves l'appropriation de ces mots et leur mémorisation. Nous avons convenu de présenter à chaque séance 2 ou 3 mots qui peuvent être facilement associés, pour limiter la charge cognitive. Nous avons également décidé de produire de nouveaux documents sonores. Premièrement, une version plus lente de la comptine susceptible de favoriser le repérage des mots. Deuxièmement, des enregistrements de chacun des mots pour appuyer le travail phonologique et entraîner les élèves à comprendre. Les épisodes que nous avons choisi de mettre à l'étude donnent à voir deux moments de l'apprentissage. Le temps de découverte des trois premiers mots en lingala puis le temps d'entraînement à la compréhension des mots.

### Le temps de découverte des trois premiers mots

Dans l'école de la Classe 3, l'équipe enseignante a fait le choix d'introduire les mots en lingala dans cet ordre. Chaque groupement correspond aux mots introduits dans une séance.

1 : *bamama* (mamans) - *batata* (papas) – *bayaya* (adultes)

2 : *banamiké* (petits enfants) - *baléki* (adolescents)

3 : *banoko* (tontons) - *bankoko* (grands-parents)

Cette décision émane d'une analyse collective des mots qui a porté sur plusieurs aspects. Un de ceux-ci considère la possibilité d'agir pour comprendre en effectuant une opération de catégorisation. Les deux premiers regroupements répondent à ce critère. Le groupement 1 se compose des mots « mamans » et « papas » soient les parents ou les figures « adultes » du cercle familial restreint. Le groupement 2 correspond lui à une catégorisation par l'âge. Un second aspect pris en considération a été l'aspect phonologique ; les mots associés offrent une proximité phonologique qui va exiger une attention toute particulière à leur prononciation pour les distinguer. Enfin, le choix d'initier ce travail par le mot « *bamama* » est guidé par ce que les élèves ont déjà montré de leur aptitude à le repérer et émettre des hypothèses relatives à son sens.

Pour ce qui concerne la Classe 4, l'équipe enseignante de l'école a choisi d'introduire les mots selon cet ordre.

1 : *bamama* (mamans) – *batata* (papas) – *banamiké* (petits-enfants)

2 : *baleki* (adolescents) – *bayaya* (adultes)

3 : *banoko* (tontons) – *bankoko* (grands-parents)

Le groupement 1 correspond à des mots qui renvoient au cercle familial restreint, leur association peut permettre d'en comprendre le sens. Le mot « *bamama* » peut servir de déclencheur à la compréhension des autres mots. Le groupement 2 renvoie à une catégorisation par l'âge. Le groupement 3 offre des mots à forte proximité phonologique.

#### Classe 3 : Présentation de l'épisode « bienvenue papa »

Cet épisode survient dans la Classe 3, après l'écoute de la comptine en version lente. C'est la quatrième séance de la séquence. Les élèves sont invités à dire les mots qu'ils ont reconnus. Rappelons qu'ils ont été soumis à cette activité au cours des trois séances précédentes.

Écoute de la comptine en version lente		
2	PE3	Alors là on l'a entendu plus doucement donc on entendait mieux les mots, Marius ?
3	Marius	Moi j'ai entendu, elle a dit bienvenue tata
4	PE3	Il a entendu bienvenue tata
5	Onab	Non bienvenue papa

Tableau 172 : ce que les élèves ont compris après l'écoute de la version lente

PE3 fait remarquer aux élèves que le ralentissement du rythme de la comptine facilite le repérage des mots. Marius fait part de ce qu'il a entendu (tdp3, Tableau 172). Ce qu'il produit est un énoncé équivoque, dans la mesure où il peut s'interpréter de deux façons. Soit l'élève a produit un message qui comprend un mot français « *bienvenue* » et un mot en lingala « *tata* ». Ce qu'il dit, notamment le mot « *bienvenue* », est probablement induit par le travail mené en début de séance (Tableau 172, tdp 132), le rappel du sens de la comptine et la répétition d'énoncés du type « *bienvenue maman* ». Ce que nous ne sommes pas en mesure d'apprécier c'est le sens qu'il confère au mot « *tata* ». C'est pourquoi nous produisons une seconde interprétation que nous nous permettons d'attribuer à l'énoncé de Marius. Il a réalisé une traduction en français de ce qu'il a reconnu dans la langue autre. Mais lorsque PE3 (tdp4, Tableau 172) reformule l'énoncé de Marius, Onab (tdp5, Tableau 172) fait part de son désaccord. Il rejette la proposition de Marius et soumet le mot « *papa* ». Cette réaction d'Onab, montre qu'il a probablement associé le mot en lingala « *tata* » au mot français « *papa* ». Il a pu s'appuyer sur le travail précédemment mené de lecture de l'image représentant les membres de la famille (Tableau 169). Dans cette image, il n'y a pas de représentation de « *tata* » dans le sens de « tante », mais le « *papa* » figure juste à côté de la maman.

11	Iliès	Bienvenue papa
12	PE3	Oui mais elle disait pas ça puisqu'on a dit qu'elle parlait dans une autre langue + alors vas-y Lucas
13	Lucas	Banoko etata
14	PE3	Elle disait banoko et tata++qu'est-ce qu'on a repéré comme mots ? Mathis tu as repéré des mots

Tableau 173 : Lucas produit un énoncé en lingala

Quelques tours de parole plus loin, Iliès (Tableau 173, tdp 11) formule la même proposition qu'Onab. PE3 leur fait alors remarquer que ce n'est pas ce qu'ils ont pu entendre puisque la locutrice s'exprime dans une autre langue que le français. Ainsi, elle leur indique qu'elle n'attend pas une traduction mais l'énoncé original. Lucas sans hésitation produit (Tableau 173, tdp12) « *banoko e tata* ». Nous reconnaissons, dans l'énoncé produit par Lucas,



l'utilisation du calque, c'est-à-dire, le recours à la traduction mot à mot. En effet, nous observons que son énoncé comporte un nombre de mots identique à son équivalent en français. Et l'ordre des mots suit celui de la construction de la langue française. Le premier terme « *banoko* » qui ne signifie pas « bienvenue » mais « oncles » commence par le phonème [b] tout comme « *bienvenue* » et le second est l'équivalent du mot « *papa* ». Lucas a cherché à produire l'énoncé « *bienvenue papa* » en lingala. Pour y parvenir, il a vraisemblablement effectué un travail de repérage des mots de la comptine qui pouvaient correspondre au mot bienvenue. En plus du repérage du mot commençant par le même phonème que « *bienvenue* », la place du mot « *ebanoko* » dans la comptine est à considérer. Il apparaît à la suite du vers qui contient le mot « *ebatata* ». PE3 (tdp 14) répète l'énoncé de Lucas et poursuit son questionnement relatif au repérage des mots. Mais ce travail s'avère vite fastidieux et démobilisateur puisque les élèves n'ont pas de nouvelles propositions à faire. Alors l'enseignante décide de mettre en place une nouvelle activité qui porte sur l'écoute de deux mots.

### **Analyse à partir de notions modèles : double dialectique contrat-milieu et jeu d'imitation**

Cet épisode montre des élèves qui réalisent chacun un travail particulier dans le milieu. Ce travail est fortement lié à la manière dont ils lisent le problème et à la force du contrat. En effet, les élèves lors des séances précédentes ont déjà tenté d'effectuer ce travail de repérage de mots ; ils peuvent donc lire les attentes de PE3 au regard de ce qu'ils connaissent de la situation. Cependant, ils sont maintenus dans l'incertitude de ce qu'ils doivent chercher, repérer les mots en lingala ou en donner une traduction. Ils vont donc s'engager soit dans un travail de traitement du flux sonore (repérage de mots), soit dans un travail d'élaboration du sens. L'énoncé produit par Marius (tdp3, Tableau 172) peut être vu comme résultant uniquement de son déjà-là. Ce qu'il dit, c'est ce qu'il sait déjà, c'est une comptine de bienvenue, à partir de ce qu'il sait déjà faire, discerner des sons et les reproduire. Le déséquilibre milieu-contrat est trop grand, le contrat est trop prégnant et empêche de voir le nouveau. En revanche, ce que produit Onab (tdp 5, Tableau 172) peut être interprété comme une autre lecture du milieu ; il élabore le sens de ce qu'il entend et ici celui du mot « *tata* ». Il joue au jeu de la traduction, à partir de ce qu'il lit de la situation. Nous émettons l'hypothèse que la réponse d'Onab provient de sa confrontation au milieu visuel, l'image des membres de la famille, dans laquelle les « *tatas* » toutefois ne figurent pas. Cette représentation fonctionne comme un signe qui lui permet d'activer une certaine stratégie, basée sur la mise en relation

d'éléments visuels et sonores. Cependant, les élèves sont maintenus dans l'incertitude par rapport à l'adéquation de leur réponse, PE3 ne leur renvoyant aucun signe en ce sens. Ce n'est qu'un peu plus loin dans la séance (Tableau 173, tdp 12), alors que Iliès vient de reproduire l'énoncé d'Onab, qu'elle s'en saisit pour spécifier ses attentes et orienter le travail des élèves. Ce qu'elle met en évidence, c'est qu'ils n'ont pas pu entendre « *bienvenue papa* » puisque la langue de la comptine n'est pas le français. Donc ce qu'elle attend, c'est ce même énoncé en lingala. Ce qui exige que les élèves soient capables d'un traitement relativement expert du matériau sonore, un travail de repérage et d'interprétation. Les paroles de PE3 font signe pour Lucas, et la redescription que nous proposons de cet instant, nous fait voir le jeu de l'élève comme celui du traducteur. En effet, Lucas (Tableau 173, tdp 13) produit un énoncé uniquement en lingala. Cet énoncé est révélateur des capacités épistémiques dont il dispose, que celles-ci relèvent du traitement du matériau sonore ou de ses connaissances syntaxiques. Ce déjà-là rend possible l'activation d'un système stratégique, la correspondance terme à terme des éléments de l'énoncé. Nous voyons ce jeu du traducteur comme un jeu d'imitation : Lucas travaille à produire le modèle d'énoncé de ses camarades en lingala. Le lien entre les mots « *tata* » et « *papa* » semble faire contrat. Lucas, dans son enquête pour traduire le mot « *bienvenue* », s'appuie sur ce qu'a donné à voir la professeure comme possibilité d'action dans le milieu : la recherche de mots offrant des ressemblances phonologiques. Lucas a ainsi identifié le mot « *banoko* », qui possède le même phonème initial que « *bienvenue* ». Puis, par imitation, il produit l'énoncé « *banoko etata* ». Cette imitation peut être considérée comme une création. D'une part, parce que ce qui est produit est nouveau, d'autre part, parce que cela atteste de la part de Lucas d'un début de compréhension du jeu du traducteur. Cependant, les connaissances dont disposent les élèves ne leur permettent pas d'aller au-delà, soit de lever leur incertitude à propos de ce qu'ils ont compris ou produit. La distance entre leur déjà-là (le contrat) et ce qui est nouveau (le milieu) est trop grande. Leur système stratégique, qui s'appuie exclusivement sur le contrat, est insuffisant pour aller à la rencontre du problème, soit le repérage de l'énoncé « *ebatata E laye laye* » comme l'adresse de bienvenue aux papas. Nous allons ci-dessous proposer un contrefactuel qui envisage une autre possibilité d'action de la part de PE3 et qui repose sur une réduction de la distance contrat-milieu.

### **Contrefactuel à partir de la double dialectique contrat-milieu/réticence expression**

Ce que nous envisageons dans ce contrefactuel, c'est un aménagement du milieu qui permette aux élèves à partir de leurs connaissances déjà-là de continuer à enquêter pour apprendre à comprendre.

Nous envisageons cette activité une fois l'appropriation effective des mots en lingala. L'enseignante, dans un premier temps, procède au rappel du message véhiculé par la comptine. Les élèves possèdent des connaissances lexicales (les mots en lingala) et des connaissances d'ordre général sur le sens de la comptine. Ces connaissances constituent en partie leur déjà-là. Ce qui est à connaître, c'est comment exprimer en lingala la bienvenue à un membre de sa famille. L'enseignante va agir sur le milieu didactique, elle va proposer aux élèves l'écoute de trois couplets en version lente. Elle agit ainsi à la fois sur la charge intrinsèque en modifiant le document sonore et sur la charge extrinsèque par le biais d'un fort guidage de l'activité des élèves. Dans un premier temps, elle va leur demander de reconnaître à qui s'adresse la bienvenue. Pour ce faire, les élèves disposent des trois images correspondant aux trois couplets et doivent les ranger dans l'ordre de l'écoute. La professeure fait ainsi revivre le contrat didactique dans une nouvelle situation, elle est donc expressive vis-à-vis du contrat. Nous présumons que les élèves vont identifier ce qu'ils connaissent, les mots en lingala, et réaliser l'action d'ordonner. Elle va alors orienter le travail vers ce qui est nouveau ou à connaître. Elle va inviter les élèves à découvrir le mot qui évoque la bienvenue en lingala. Les trois énoncés soumis aux élèves offrent une même structure, le nom du membre de la famille suivi de la formule « *E laye laye* ». Le milieu ainsi agencé devrait faciliter le travail du problème. Il s'agit pour les élèves de repérer la régularité avec laquelle apparaît la formule « *E laye laye* » dans chacune des adresses de bienvenue. L'enseignante va confier aux élèves la mission de repérer le mot porteur du sens de bienvenue. Elle oriente ainsi fortement le travail dans le milieu. Puis, lors de la deuxième écoute, elle invite les élèves à faire un geste quand ils entendent ce mot. Dans cette situation, les élèves sont amenés à produire une réponse à partir de ce qu'ils perçoivent comme saillances dans le milieu, et l'enseignante est en mesure de la lire. L'apparition, à la fin de chaque vers, du même mot peut constituer un signe dont les élèves vont faire usage pour en effectuer le repérage et accéder à sa compréhension. Selon nous, cette manière d'agir qui consiste à orienter fortement le travail des élèves dans le milieu sonore peut favoriser l'émergence de nouvelles habitudes ou stratégies en les aidant à percevoir dans les régularités des énoncés des signes favorisant l'accès au sens. Elle peut aussi contribuer à la prise de conscience ou l'acceptation que toutes les langues ne se

construisent pas de la même manière et réduire le recours au calque. Bien évidemment, ces habitudes ne s’acquièrent qu’au contact de problématiques analogues. Il est donc essentiel de produire des situations didactiques qui entraînent les élèves à recourir à tel ou tel type de stratégie en fonction du problème posé. C’est ce que les auteurs de DpE expriment lorsqu’ils écrivent « avec d’autres termes, nous pourrions dire que l’habitude consiste à voir certains problèmes comme d’autres et à adopter, en conséquence, le comportement efficace. » (CDpE, 2019, p. 172).

### **Présentation de l’épisode « retrouver le mot pour dire papa »**

Cet épisode se produit dans la Classe 4, au cours de la deuxième séance. L’enseignante met en place un travail d’écoute et de repérage des trois mots du premier groupement ( bamama, batata, banamiké), juste après le temps d’élucidation des supports visuels. Les trois photographies correspondant aux mots à rechercher sont affichées au tableau. Voici ce qu’elle annonce aux élèves.


163	PE4 15min2 8	ok on va réécouter la chanson et vous allez essayer de dire les mots pour dire papa, maman et enfant+ vous allez me dire si on y arrive	
-----	--------------------	---	--

Tableau 174 : annonce du repérage des trois mots – Classe 4

L’enseignante pose clairement ses attentes, les élèves sont invités à identifier dans la chanson trois mots, ceux qui correspondent aux mots « papa », « maman » et « enfant ». Nous avons choisi de décrire le moment consacré à la recherche du mot « papa ». Celui-ci survient juste après l’identification du mot « *mama* » comme équivalent du mot « maman ». Ce mot, offre une faible proximité phonologique avec le mot *ebatata* et peut être plus difficile à identifier que le mot « maman » dans la chanson. Cependant, Ninon (Tableau 175, tdp 201) dit qu’elle a entendu le mot papa.

201	Ninon	Moi j’ai entendu papa ça commençait par le son papa moi j’ai compris ça
202	PE4	Vous avez entendu le mot papa ?
203	Els	Non !
204	PE4	Non y a pas, autant maman bravo vous avez retrouvé c’était très proche + alors c’est un petit peu difficile c’est vrai allez vas-y !
205	Coralie	On a entendu tata
206	PE4	Ah tu as entendu tata toi, eh bien bravo mais alors là il va falloir que je vous explique quelque chose quand même+ bravo Coralie c’est vrai + vous allez écouter on cherche si on entend bien le mot tata comme elle dit Coralie

Tableau 175 : Coralie entend le mot "tata"

PE4 demande alors à l'ensemble des élèves s'ils ont eux aussi entendu ce mot ; la réponse est unanime et négative. L'enseignante leur explique que contrairement au mot « maman » qui offre une prononciation proche de celle de « *ebamama* », ce n'est pas le cas pour le mot « papa ». C'est alors que Coralie (tdp 205) annonce qu'elle a entendu le mot « *tata* ». Elle indique donc qu'elle a reconnu un mot qui désigne un autre membre de la famille. PE4 la félicite et annonce qu'une explication s'impose, puis, elle propose une autre écoute pour s'assurer que tous repèrent le mot « *tata* ».

209	Els	[À l'écoute du couplet <i>ebatata</i> , les élèves font des signes de la tête] <i>tata</i> ! on a entendu
-----	-----	--

Tableau 176 : les élèves entendent "tata"

Tous les élèves montrent d'un signe de tête qu'ils ont reconnu le mot au moment où il était prononcé. Toutefois, reconnaître le mot ne suffit pas à lui donner un sens. C'est donc l'enseignante qui va prendre en charge la validation de la proposition en offrant aux élèves le modèle phonologique adéquat « *ebatata* » puis en les amenant à réfléchir sur sa signification.

216	PE4	C'est que quand on a entendu <i>ebatata</i> ce qui était très bien est-ce que j'ai laissé le mot ?
217	Els	Tata
218	PE4	Tata ici ou tonton [montrant les photographies]
219	Els	Non !
220	PE4	Alors c'est un autre mot <i>ebatata</i> à quoi ça pourrait bien ressembler comme mot un petit peu dans notre langue française
221	Katia	Papa
222	PE4	Est-ce que vous êtes d'accord que ça fait un peu comme « papa » « <i>ebatata</i> » ?
223	Els	Non !
224	PE4	Alors c'est un autre mot <i>ebatata</i> à quoi ça pourrait bien ressembler comme mot un petit peu dans notre langue française
225	Katia	papa
226	PE4	Est-ce que vous êtes d'accord que ça fait un peu comme « papa » « <i>ebatata</i> » ?

Tableau 177 : recherche de la signification du mot "ebatata"

Elle procède alors à l'explication qu'elle avait annoncée plus en amont (Tableau 175, tdp 206). Pour ce faire, PE4 demande aux élèves d'établir une relation possible entre les photographies et le mot « *tata* ». Elle leur fait remarquer qu'il n'y a pas de photographie représentant les « *tatas* » ou les « *tontons* » affichée au tableau ; dès lors le mot entendu à une autre signification. Et pour les aider, elle évoque la ressemblance avec un mot de la langue française. Katia (tdp 221) a sans doute établi le seul rapprochement possible qui lui permet de produire une réponse, la présence du phonème[a] dans le mot « papa » et le mot *tata*. PE4 (tdp 222) valide la proposition de Katia en demandant à tous de reconnaître une certaine similitude entre les deux mots.


225	PE4	Un petit peu + un petit peu eh ben bravo elle a trouvé Coralie que pour dire papa c'était batata [écrit le mot sous l'image] alors c'est vrai que c'est un peu un piège on pourrait croire que c'est une tata comme en français mais non c'est pour dire papa le e on peut l'enlever c'est BATATA on peut redire [passant le doigt sous chaque syllabe, répétition avec les élèves] BA -TA-TA	
-----	-----	---	---

Tableau 178 : la difficulté de reconnaître les mots qui ne sont pas transparents

Cependant, quelques tours de parole plus loin (Tableau 178), elle revient sur ses propos et reconnaît la faiblesse de cette stratégie pour retrouver l'équivalent du mot « papa ». Elle met en garde sur l'apparence trompeuse des mots qui se ressemblent et ont un sens différent.

**Analyse de cet épisode à partir des notions-modèles : double dialectique contrat-milieu/réticence-expression**

Les élèves travaillent dans un milieu qui comporte une dimension à la fois matérielle (les trois photographies, l'enregistrement de la comptine) et symbolique (les représentations, les mots). Il comporte des éléments connus des élèves, tels que les trois photographies des membres de la famille. Le problème à résoudre est ici d'identifier le mot qui signifie « papa » en lingala. Ninon (Tableau 175, tdp 201) affirme qu'elle a réalisé ce travail. Puis, elle dévoile la stratégie à laquelle elle a eu recours (tdp 201) « Moi j'ai entendu papa ça commençait par le son papa moi j'ai compris ça », soit l'identification de phonèmes présents dans le mot « papa ». En fait, elle répète ce qui a été mis en évidence lors de la reconnaissance du mot « maman », la présence du phonème [m] en début de mot. Or ici, cette stratégie est inopérante pour la reconnaissance du mot « papa ». PE4, le met en évidence (Tableau 175, tdp 204) en réfutant la réponse de Ninon. Coralie (tdp 205) fait alors une nouvelle proposition, elle a entendu le mot « tata ». L'enseignante se montre là aussi fort expressive, cette fois sur la validation du mot suggéré par Coralie (Tableau 175, tdp 206) « Ah tu as entendu tata toi, eh bien bravo [...] + bravo Coralie c'est vrai + vous allez écouter on cherche si on entend bien le mot tata comme elle dit Coralie ». Aussi, dans un premier temps, elle engage tous les élèves à effectuer le travail de repérage du mot « tata ». L'objectif de l'écoute est finement ciblé, les élèves doivent prêter attention à l'apparition du mot « tata » dans le flux sonore. Ce fort guidage réduit la complexité de l'activité d'écoute par la réduction de la charge extrinsèque. Les signes qu'envoient les élèves (Tableau 176) montrent qu'ils ont reconnu le problème et été en mesure d'effectuer des opérations de bas niveau pour identifier le mot « tata ». PE4 va alors diriger

l'attention des élèves vers un autre problème, la signification du mot entendu. Pour cela elle se montre expressive vis-à-vis du milieu puisqu'elle désigne les indices (les photographies) qui vont faciliter le travail du problème. Elle permet aux élèves d'invalider l'hypothèse que le mot lingala « *tata* » signifie « tata » en l'absence de photographie les représentant. Ce faisant, elle montre aux élèves une stratégie que l'on peut appeler de compensation, au regard de leur ignorance de la langue. L'enseignante poursuit ce guidage pour amener les élèves à inférer le sens du mot « *ebatata* ». Elle va alors se montrer expressive vis-à-vis du contrat en rappelant la stratégie qui avait conduit à la reconnaissance du mot « *maman* » : « *ebatata*, à quoi ça pourrait bien ressembler comme mot un petit peu dans notre langue française ? » (Tableau 177, tdp 220). Cette fois, alors que les mots « *ebatata* » et « *papa* » offrent peu de ressemblance phonologique, Katia propose le mot « *papa* ». Nous présumons que son déjà-là, soit la connaissance des mots « *papa* » et « *enfant* » en français ainsi que la stratégie rappelée par PE4, lui a permis de faire une lecture adéquate des signes placés dans le milieu sonore et visuel pour proposer une réponse juste. Dans ce cas précis, la distance contrat-milieu est infime, puisque le problème se réduit à trouver parmi les deux mots « *papa* » et « *enfant* » celui dont la prononciation est la plus proche de « *ebatata* ». Cependant, nous percevons dans les propos de l'enseignante (tdp 225, Tableau 178) alors qu'elle valide la réponse de Coralie, l'expression de la fragilité de la stratégie proposée : à deux reprises elle utilise la locution adverbiale « un petit peu » pour décrire le degré de ressemblance entre les mots. Puis, elle révèle aux élèves le caractère inopérant de cette stratégie dans certaines circonstances. La proximité phonologique des mots « *ebatata* » et « *tata* » est présentée comme un piège. Cependant, les élèves ne sont pas mis dans la situation de rencontrer leur ignorance, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas amenés à reconnaître que ce qu'ils savent déjà faire, l'appui sur une certaine stratégie pour construire le sens d'un mot, ce n'est pas ce qu'il faut faire dans cette situation. Il faut donc apprendre à faire autrement.

#### d) Synthèse

##### **Temps d'élucidation des supports – construction de l'arrière-plan**

Dans chacune des deux classes, ce temps d'observation et de construction de la signification des documents iconographiques doit permettre l'activation d'un voir-comme commun. Voir par exemple ces deux images ci-dessous comme des signifiants du concept de « *papa* ».

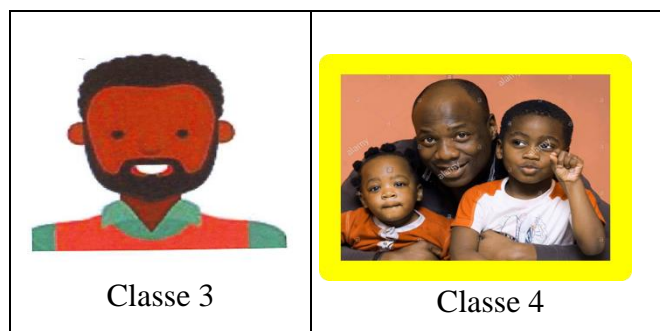


Tableau 179 : représentation du mot "papa"

Les professeures, en choisissant des images ou des photographies, proposent aux élèves une certaine représentation d'une réalité. Elles choisissent donc d'introduire dans le milieu des éléments visuels (des représentations iconographiques) en lien avec les éléments sonores (les mots désignant les membres de la famille). L'établissement de ces liens par les élèves ne peut se faire sans guidage de la part des professeures. Ainsi, dans la Classe 3, l'enseignante engage une exploration fine du milieu visuel en procédant à une description détaillée de chacun des personnages figurant sur l'illustration 1 (Tableau 161). Dans la Classe 4, la professeure exerce davantage son guidage vers l'élucidation des liens qui unissent chacun des personnages représentés. Elles œuvrent à rendre univoque la représentation pour que tous puissent l'interpréter et lui attribuer un même sens. Leur action est centrale à l'établissement d'un arrière-plan commun de significations qui constituera le déjà-là sur lequel prendra appui le travail de compréhension de l'oral. Toutefois, il risque de ne pas suffire à saisir la dimension culturelle relative au message de bienvenue contenue dans la comptine.

### **Élaboration du sens des trois premiers mots – la force du contrat**

Ce que met en lumière l'étude de ce temps de travail sur les trois premiers mots, c'est le système de capacités dont disposent les élèves pour comprendre, ou construire le sens d'un mot ou d'une expression. Ce déjà-là, pour certains d'entre eux, comme Ninon « Moi j'ai entendu papa ça commençait par le son papa moi j'ai compris ça » (Tableau 171) active un certain voir-comme qui se cristallise dans des habitudes d'action. Pour comprendre le sens d'un mot inconnu, il faut lui associer un mot français à la forme phonologique suffisamment proche. Les stratégies utilisées par les élèves sont des stratégies-techniques qui jusqu'à présent leur ont permis d'inférer le sens des mots. Elles reposent sur leur connaissance du système linguistique de la langue française. C'est l'activation d'une telle stratégie que nous percevons chez Lucas (Tableau 173) dans son travail de construction de l'énoncé « *banoko ebatata* » « bienvenue aux papas ». Si le contrat didactique permet d'agir adéquatement pour construire



le sens du mot « *ebamama* », il ne le permet pas pour « *ebatata* », ou encore « bienvenue ». Il est donc nécessaire de modifier les habitudes d'action et d'activer d'autres stratégies. Cette possibilité d'action est fortement dépendante du milieu et du problème que ce milieu structure. Le problème c'est de construire le sens du mot à partir des indices que nous renvoient le milieu. Certains élèves sont en capacité de modifier leurs habitudes grâce à une lecture adéquate des signes présents dans le milieu, les photographies. Onab (Tableau 172) réfute probablement la proposition de Marius (tdp 2) « elle a dit bienvenue tata » parce qu'il établit des liens entre ce qu'il voit et ce qu'il entend. Vraisemblablement, pour Onab et Iliès (Tableau 172), l'énoncé ne peut pas comporter le mot « tata » puisqu'il n'y a pas d'images se rapportant à ce mot. C'est aussi, ce que cherche à rendre explicite PE4 auprès des élèves (Tableau 177) « C'est que quand on a entendu ebatata ce qui était très bien est-ce que j'ai laissé le mot (en fait l'image représentant les tontons) ? ». Elle dirige leur attention vers les éléments du milieu visuel susceptibles de livrer des indices sur le sens du mot entendu. À partir de leur déjà-là, c'est-à-dire le système de significations communes des représentations imagées, l'enseignante suscite la production d'autres stratégies pour inférer le sens des mots entendus.

#### 4) Entraînement à la compréhension des mots

Des études récentes, portant sur le développement des compétences de compréhension de l'oral des élèves (Gaonac'h, 2019 ; Roussel, 2019 ; Roussel, Gruson, et Galan 2019), montrent que, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, travailler à l'automatisation des processus de traitement du flux sonore est primordial. Elles attirent notre attention, d'une part, sur les effets de l'automatisation des processus de bas-niveau dans les situations de compréhension de l'oral pour alléger la charge cognitive et faciliter les traitements de haut-niveau. D'autre part, elles mettent en lumière que cette automatisation passe par la pratique répétée d'une activité, par des temps d'entraînement qui y sont dédiés. Dans cette partie, nous allons donc étudier des situations de classe au sein desquelles sont mises en œuvre des activités d'entraînement à la compréhension orale des mots. Nous allons nous attacher à décrire leurs conditions de mise en œuvre pour tenter de comprendre ce qui s'y joue.

##### a) Quelques éléments de présentation de l'arrière-plan

Afin d'éclairer la lecture de nos analyses, il nous semble important d'apporter quelques éléments relatifs au travail mené au sein de notre ingénierie. L'analyse de la phase exploratoire a mis au jour, au regard des difficultés rencontrées par les élèves, la nécessité de nous emparer

de la question de l'appropriation des mots par les élèves. Ainsi, nous avons réfléchi ensemble à des activités qui peuvent favoriser la reconnaissance et la mémorisation du lexique en langue étrangère. Le fruit de cette réflexion a pris la forme d'un plan de séquence dans lequel sont déclinées les activités d'entraînement à la compréhension de l'oral à mettre en œuvre et que nous présentons dans le tableau ci-dessous.

**Automatisation de la reconnaissance des mots**

**Divers exercices « j'entends le mot, je réagis »**

Associer le mot entendu à l'image correspondante : numéroter les images ou leur attribuer un code couleur - les élèves après l'écoute disent c'est le 1 ou c'est le bleu

**Travail en phonologie : étude de la structure des mots et des sons qui les composent**

Ecouter le mot : repérage du nombre de syllabes

Donner le nom des syllabes entendues

Remarquer des régularités [ba] (pluriel)

Tableau 180 : activités programmées pour entraîner à la compréhension de l'oral

La lecture des films des deux classes a mis en évidence que, si ces activités d'entraînement à la compréhension des mots ont bien eu lieu dans la Classe 4, elles ont été plus rares dans la Classe 3 où prédominent des situations de vérification de la compréhension. Aussi, nous avons fait le choix de limiter notre étude à trois activités mises en œuvre dans la Classe 4 et à leur articulation. Ce sont des activités visant la reconnaissance automatique des mots et le traitement des sons qui les composent. Avant de présenter ces activités, il nous semble important d'en fournir un élément d'arrière-plan, le rituel d'entrée de séance instauré par PE4. Il consiste en un moment d'écoute de la comptine au cours duquel elle désigne les photographies des personnages au fil de leur apparition. Ce rituel peut, d'une part, aider à fixer l'ordre dans lequel apparaissent les différents personnages, d'autre part, engager implicitement le travail d'association mot entendu avec son signifié.



photo 7 : PE4 désigne les images pendant l'écoute

## b) Entraînement à l'automatisation de la reconnaissance des mots

Ce type d'entraînement vise à la fois à stabiliser le sens des mots et à s'approprier leur forme phonologique pour en faciliter leur mémorisation. Il s'agit donc d'automatiser les opérations de décodage du matériau sonore, ici les sons qui composent les mots, tout en veillant à travailler leur sens. Il repose sur des activités visant l'automatisme de l'accès au sens des mots, qui selon Gaonac'h (2019) ne produisent des effets que si l'entraînement est intensif.

### Présentation de l'activité d'association mot-photographie

L'épisode que nous allons décrire se rapporte au temps d'entraînement à la compréhension des trois mots *bamama*, *batata* et *banamiké* ; il se situe en séance 3. Il renvoie à un type d'activité qui a été mis en œuvre de manière quasi-systématique dans la classe de PE4 après chaque temps de découverte de nouveaux mots en lingala. Il consiste à associer rapidement le mot entendu à son signifié, ici la photographie.


1	PE4 9min 15	Alors, ce que je vais vous proposer, on va enlever tous ceux-là pour l'instant [décroche les photographies sauf les 3] on va les reprendre après + alors on va faire un petit jeu + alors je vais vous faire écouter un mot + je vais vous faire écouter un mot, vous devez me dire quelle couleur, quelle photo c'est en me disant juste la couleur, est-ce que c'est l'image verte [ passant le doigt sur l'encadrement de la photo], l'image rose ou l'image jaune ++ alors vous êtes prêts, on lève la main et on me dit juste la couleur + vous êtes prêts ? attention tout le monde a ses oreilles bien ouvertes	
2	Els	Oui oui	
3	PE4	Et tout le monde regarde bien les photos en même temps pour savoir laquelle c'est. Alors on va mettre celle-là.	

Tableau 181 : associer mot entendu et photographie

Nous présentons dans le tableau ci-dessous, la manière dont PE4 introduit cette activité aux élèves la première fois qu'elle la met en œuvre. Les supports sonores utilisés sont les enregistrements de chacun des mots. Il en existe une version lente dans laquelle le découpage en syllabes est fortement perceptible et une version en débit ordinaire.



Tableau 182 : les photographies des trois mots étudiés

Tout d'abord, l'enseignante ne laisse au tableau que les photographies correspondant aux trois mots étudiés, *banamiké*, *bamama*, *batata*. Puis, elle précise aux élèves la réponse attendue, la couleur du cadre de la photographie qui correspond au mot entendu. Elle ajoute qu'ils ne vont entendre qu'un seul mot à la fois. Elle accompagne son énoncé d'un geste qui clarifie ses attentes (photo 2). L'enseignante se montre insistante sur la nécessité à la fois d'écouter et de regarder les photographies (tdp 1 « attention tout le monde a ses oreilles bien ouvertes » ; tdp 3 « Et tout le monde regarde bien les photos en même temps »). Nous allons ci-dessous décrire comment le travail s'est mis progressivement en place au sein de la Classe 4.

	Piste sonore	<i>Ba-ta-ta</i> [des élèves lèvent le doigt]
4	PE4 10min19	Chut ! une autre fois
	Piste sonore	<i>Ba-ta-ta</i> [des élèves lèvent le doigt, certains répètent le mot]
5	PE4	Chut ! alors Coralie
6	Coralie	Batata
7	PE4	Et c'est quelle couleur, quelle image ?
8	Coralie	Jaune
9	PE4	Jaune [montre l'image du doigt] ok ? on continue+ on va aller vite, très bien Coralie
	Piste sonore	<i>Ba-ma-ma</i>
10	PE4	Yann ?
11	Yann	maman
12	PE4	Ah ! oui mais c'est quelle couleur ?
13	Yann	Rose
14	PE4	Rose, ok très bien
	Piste sonore	<i>Ba-na-mi-ké Ba-na-mi-ké</i>
15	PE4	C'est quelle couleur ?
16	Nawen	La verte
17	PE4	La verte bravo !

Tableau 183 : indication de la couleur

PE4 procède à deux diffusions de chaque mot et elle le rappelle aux élèves (tdp 4, Tableau 181). Nous observons que certains élèves spontanément répètent le mot et ainsi n'observent pas la consigne donnée. D'ailleurs Coralie (tdp 6), lorsqu'elle est interrogée, produit le mot *batata*. PE4 lui rappelle alors ses attentes (tdp 7) « Et c'est quelle couleur, quelle image ? ».

Coralie (tdp 8) sans hésitation répond « jaune ». PE4 désigne elle-même la photographie à l'entourage jaune et indique à Coralie et aux autres élèves l'exactitude de cette réponse. Le mot suivant proposé à l'écoute *bamama* suscite de la part de Yann (tdp 11) un autre type de réponse spontanée, la traduction. Là-encore, l'enseignante rappelle la consigne à Yann (tdp 12) « Ah oui mais c'est quelle couleur ? ». Ainsi, nous constatons que les deux mots *bamama* et *batata* sont facilement reconnus et produits par les élèves. Ce que donne également à voir ce début d'activité, c'est que spontanément les élèves reproduisent ce qu'ils ont fait dans des situations antérieures, lors de la découverte de la comptine ou de la présentation des mots en lingala. En effet, ils ont été sollicités pour produire la forme orale de ce qu'ils avaient perçu ou bien encore pour en donner la signification et c'est ce qu'ils continuent de faire. Nous ne devons pas à ce stade de l'activité omettre un élément majeur, qui doit modérer ce constat, qui relève de la nouveauté de l'exercice proposé aux élèves et du temps nécessaire à sa compréhension. Poursuivons notre description, le mot suivant *banamiké* correspond à la photographie au cadre vert, celle à laquelle il n'a pas encore été fait référence. Lorsque Nawen (tdp 16) indique qu'il associe le mot entendu à la couleur verte, il montre qu'il agit conformément à la consigne donnée et sa réponse est exacte. Nonobstant, il peut avoir produit cette réponse par simple déduction sans avoir eu besoin de prêter attention au mot entendu. Mais l'activité se poursuit et les mots sont donnés à écouter dans un ordre aléatoire, observons ce qui se passe dans les dernières minutes de celle-ci.

26	Piste sonore	<i>Ba-ma-ma Ba-ma-ma</i>
27	PE4	Alors Elias ?
28	Elias	la rose
29	PE4	La rose, très bien ! Allez on en fait un petit dernier
	Piste sonore	<i>Ba-na-mi-ké</i>
30	PE4	Alors Julian
31	Julian	Enfants
32	PE4	Et c'est quelle couleur ?
33	Elias	La verte

Tableau 184 : fin de l'activité association mot-image

Nous remarquons qu'après avoir entendu le mot *bamama*, Elias produit directement le nom de la couleur, il agit conformément aux attentes et sa réponse est juste. Précisons que le mot *banamiké* a fait l'objet de plus d'écoutes que les deux autres mots, les élèves montrant des difficultés à l'identifier. Cette insistance produit ses effets, puisqu'en fin d'activité, les élèves à l'instar de Julian (tdp 33) identifient rapidement le mot. L'enseignante procède alors à un nouvel exercice qui consiste à produire oralement le mot correspondant à l'image qu'elle

désigne. Elle peut ainsi vérifier à la fois l'appropriation phonologique et la construction du sens des mots.

35	Els	[PE4 montre la photographie des mamans] <i>Ba-ma-ma</i> [PE4 montre la photo des papas] <i>ba-ta-ta</i> [PE4 montre la photo des enfants] <i>ba-na-mi-ké</i> [montre la photographie des mamans] <i>Ba-ma-ma</i> [PE4 montre la photo des enfants] <i>ba-na-mi-ké</i> [PE4 montre la photo des papas] <i>ba-ta-ta</i> [PE4 montre la photo des enfants] <i>ba-na-mi-ké</i> [montre la photographie des mamans] <i>Ba-ma-ma</i>
----	-----	--

Tableau 185 : les élèves lisent à haute voix les mots correspondant aux images

Nous remarquons, lors de cette activité, que les élèves sont en capacité de dire sans erreur le mot qui correspond à l'image désignée par l'enseignante.

### **Analyse de l'activité « association mot-photographie » : dialectique contrat-milieu**

Dans cette activité, les éléments introduits dans le milieu sont pour certains connus des élèves (les photographies et leur code couleur) ; ils les ont en effet déjà expérimentés dans des situations antérieures. PE4 s'appuie donc sur la mémoire des situations et des systèmes de représentation déjà travaillés. D'autres, comme les enregistrements des trois mots, sont nouveaux dans la mesure où c'est la première fois que les élèves y sont confrontés. Toutefois, ils contiennent une part de connu puisque les élèves ont déjà étudié ces mots. Ce qui est vraiment nouveau ici, c'est la situation. L'enseignante fait ainsi revivre le contrat didactique dans une situation nouvelle qui consiste à mettre en relation les photographies et les mots entendus. L'action professorale inscrit celle des élèves dans une continuité de l'expérience. Le milieu-problème est conçu de sorte à ce que les élèves s'entraînent exclusivement à la reconnaissance de la forme sonore des trois mots (*bamama-batata-banamiké*) et à la stabilisation du sens de chacun d'eux. L'enseignante (tdp1, Tableau 181) se montre très expressive, tant sur ce à quoi il faut porter attention, le mot entendu et la photographie affichée que sur ses attentes, la production du nom de la couleur de la photographie : « + je vais vous faire écouter un mot, vous devez me dire quelle couleur, quelle photo c'est en me disant juste la couleur, est-ce que c'est l'image verte [passant le doigt sur l'encadrement de la photo], l'image rose ou l'image jaune ++ alors vous êtes prêts, on lève la main et on me dit juste la couleur + vous êtes prêts ? attention tout le monde a ses oreilles bien ouvertes ».

La réponse attendue des élèves est la production d'un mot qui désigne la couleur du cadre. Ce mot appartient au déjà-là des élèves. Sa production fera preuve de l'efficacité des processus de compréhension orale que ces derniers mettent en œuvre. Au sein de ce milieu, les élèves agissent adéquatement dans la mesure où ils savent ce qu'ils doivent faire, montrer qu'ils ont compris le mot entendu. Même si, dans un premier temps, les formes (traduction ou répétition)

que revêtent leurs réponses, (tdp 6, tdp 11, Tableau 183) après l'écoute des mots *bamama* et *batata* peuvent être vues comme résultant des habitudes d'action, elles font signe quant aux stratégies utilisées par les élèves pour construire le sens de ces mots. Toutefois, ce qui est en jeu ici, c'est engager pleinement les élèves dans la tâche d'écoute afin d'automatiser les processus de bas-niveau et ainsi permettre, selon Gaonac'h (2005), une mise à disposition de davantage de ressources pour construire le sens. C'est à cet engagement que PE4 se montre particulièrement attentive lorsqu'elle rappelle la consigne, « Et c'est quelle couleur, quelle image ? » (tdp 7, tdp 12, Tableau 183), en réorientant l'action des élèves vers un travail exclusif d'automatisation de la reconnaissance de ces trois mots. La réponse de Nawen « verte ! » (tdp 16, Tableau 183) peut être lue comme une évidence de cette reconnaissance automatique du mot puisqu'il procède à l'association du mot entendu « *banamiké* » avec la photographie au cadre vert. Mais une autre interprétation peut en être faite. À ce stade de la séance, le milieu est modifié par les associations déjà réalisées, *batata-jaune/bamama-rose* ; le travail de compréhension de l'oral peut y être rendu caduque, le déjà-là de l'élève, ses capacités de déduction suffisent à produire la réponse « verte ». C'est en poursuivant le jeu d'association, que PE4 empêche le recours à cette stratégie inopérante pour le travail de compréhension de l'oral. Elle agit directement sur le milieu, puisque c'est elle qui procède au choix du mot entendu sur un mode qui peut sembler aléatoire. En effet, l'ordre dans lequel les mots sont donnés à entendre [banamiké-batata-banamiké-bamama-batata-bamama-banamiké] ne constitue pas une suite logique, empêchant ainsi le recours à d'autres stratégies plus basées sur le raisonnement que sur l'écoute attentive des mots. L'enseignante élabore ainsi un milieu offrant suffisamment de résistance pour que les élèves agissent et travaillent le problème de la reconnaissance automatique des mots. La situation didactique a permis le contrôle de l'activité des élèves, leur attention a pu se porter sur l'objet d'apprentissage, la forme des mots par l'activation de processus de bas-niveau. Les effets de ce travail apparaissent visiblement au travers de plusieurs signes renvoyés par les élèves, la spontanéité avec laquelle ils donnent leurs réponses et l'exactitude de celles-ci. D'autres indices sont également révélateurs de son efficacité et des possibilités d'action qu'il a produit chez les élèves comme dans l'épisode que nous décrivons ci-dessous.

En fin de séance (Tableau 185), PE4 élabore un nouveau milieu-problème pour mesurer les apprentissages des élèves. Elle fait écouter chacun des mots et les désigne quand ils sont prononcés.

35	Els	[PE4 montre la photographie des mamans] <i>Ba-ma-ma</i> [PE4 montre la photo des papas] <i>ba-ta-ta</i> [PE4 montre la photo des enfants] <i>ba-na-mi-ké</i> [montre la photographie des mamans] <i>Ba-ma-ma</i> [PE4 montre la photo des enfants] <i>ba-na-mi-ké</i> [PE4 montre la photo des papas] <i>ba-ta-ta</i> [PE4 montre la photo des enfants] <i>ba-na-mi-ké</i> [montre la photographie des mamans] <i>Ba-ma-ma</i>
----	-----	--

Tableau 186 : répétition des mots

Les éléments constitutifs du milieu sont les photographies et le geste de pointage de l'enseignante. Celui-ci est reconnu des élèves qui en réponse oralisent les mots (valence transactionnelle du contrat). Ce faisant, ils montrent leur capacité à produire sans hésitation le mot associé à la photographie. Ils apportent ainsi une évidence des savoirs construits (connaissance des mots, de leur forme et de leur sens) et des stratégies mises en œuvre pour y parvenir (processus cognitifs de bas et de haut niveau). Un paramètre nous manque malgré tout, celui qui nous permettrait de mesurer l'avancée des savoirs de chacun des élèves de la classe. Les modalités de travail sont celles des situations d'apprentissage que Meirieu (2017) appelle « impositives et collectives » au cours desquelles le professeur contrôle l'activité et vérifie l'écoute en faisant le pari que la réponse d'un ou de quelques élèves est révélatrice des apprentissages de tous. Ceci est, bien évidemment, problématique. C'est pourquoi nous avons imaginé un contrefactuel qui s'inscrit dans la continuité du travail engagé et qui repose sur la combinaison de différentes modalités de travail.

### **Proposition de contrefactuel qui repose sur une autre forme d'équilibration contract-milieu**

Comme nous l'avons précisé ci-dessus, ce contrefactuel ne doit pas être lu comme une autre manière d'agir de l'enseignante dans la situation décrite mais bien comme un prolongement possible du travail initié. Ce contrefactuel repose sur la capacité à obtenir une meilleure lecture de l'avancée individuelle des savoirs en permettant à tous les élèves de s'entraîner à comprendre en automatisant les stratégies adéquates. Nous imaginons, à ces fins, une autre configuration de travail sous la forme d'un atelier d'écoute auquel participeront quatre élèves à la fois. Cette modalité de travail est inscrite dans les habitudes des élèves de l'école maternelle et ne devrait pas les déstabiliser. Elle a l'avantage de rapprocher la source sonore des élèves, les mots sont bien audibles par tous. Cette configuration limite également l'apparition d'éléments parasites susceptibles de détourner l'attention. L'enseignante annonce aux 4 élèves qu'ils vont entendre à plusieurs reprises les mots étudiés, chacun dispose des étiquettes images correspondant à ces mots et d'un tableau comportant 7 cases. Elle leur précise qu'ils vont devoir placer les étiquettes images dans l'ordre d'apparition des mots de



l'enregistrement. Puis, à l'issue de l'écoute, ils comparent leurs tableaux. Ils disposent également d'un cache qui garde secret l'agencement des étiquettes réalisé par chaque élève. Le milieu matériel et symbolique est composé du tableau à 7 cases, des étiquettes-images, du cache et des mots de l'enregistrement. Ce qui est introduit dans le milieu c'est le tableau et le cache, ce qui reste inconnu des élèves est l'ordre d'apparition des mots. La modalité de travail choisie exige que chaque élève produise une réponse, donc fasse le travail de reconnaissance du mot entendu. Par ailleurs, l'aménagement de la situation laisse apparente les réponses des élèves pour l'enseignante, ce qui va lui permettre de disposer d'indices utiles sur les capacités des élèves à reconnaître les mots. Cette visibilité permet aussi l'examen des productions au sein du groupe, dans un esprit de comparaison pour mettre en évidence leurs ressemblances et leurs différences. Enfin, cette modalité de travail en groupe restreint permet à l'enseignante de prélever d'autres indices, tels que l'hésitation ou l'assurance à se saisir d'une étiquette-image après l'écoute ou encore la vitesse de réaction montrée par chaque élève, c'est-à-dire saisir comment les élèves travaillent dans le milieu. Nous émettons l'hypothèse que la confrontation de ces divers indices peut favoriser la compréhension effective de ce qu'accomplissent les élèves et aider professeure et élèves à ajuster leurs actions. Par exemple, la professeure peut proposer plusieurs écoutes du ou des mots pour lesquels la reconnaissance prend du temps. Elle peut aussi décider d'engager un travail de décomposition phonologique pour rendre les élèves attentifs aux sons. Ou encore, elle peut choisir d'organiser la confrontation des réponses lorsque celles-ci sont divergentes. Elle a également la possibilité d'agir sur le milieu en accélérant ou ralentissant la vitesse d'apparition des mots selon ce qu'elle observe. Les élèves ont de leur côté la possibilité d'exprimer ce qui leur paraît facile ou difficile, de porter un regard critique sur ce qu'ils ont produit. Cette attention partagée que l'enseignante porte à l'élève, à travers ce qu'il dit, ce qu'il fait, ce qu'il pense ou ressent en lien avec le savoir, soit l'automatisation de la reconnaissance de la forme orale des mots, joue un rôle déterminant dans l'équilibration didactique.

### c) Entraînement au traitement des sons du langage

Ce type d'entraînement vise l'activation de processus de bas niveau qui traitent directement le matériau sonore et l'étude de la forme des mots. Il concourt selon plusieurs études (Demont, Gaux et Gombert, 2006 ; Desrochers, Kirby, Thompson et Fréchette, 2009) au développement de la conscience phonologique qui joue un rôle essentiel dans le développement des compétences de compréhension puisqu'elles dépendent du décodage rapide et juste des mots.

Le travail engagé dans les situations décrites porte sur la segmentation des mots entendus (repérage et dénombrement des syllabes) et sur la manipulation des syllabes pour transformer les mots. Ce sont des activités fréquemment mises en œuvre à l'école maternelle dans le cadre des apprentissages de la langue française.

### Présentation de l'activité « repérage du nombre de syllabes »

Ce travail de repérage et de comptage du nombre de syllabes fait l'objet d'une pratique régulière au cours de l'étape 3. L'épisode décrit ci-dessous survient en début de séance 4 et est représentatif de tous les autres. Les élèves viennent de rappeler qu'ils ont mis au jour l'ordre d'apparition des personnages au fil de la comptine, ce qu'ils expriment en ces termes « du plus petit au plus grand » alors que l'idée sous-tendue est plutôt celle de l'âge. PE4 entame alors avec eux un travail de mise en ordre des photographies selon leur apparition dans la comptine qu'elle ponctue d'une étude fine de la forme de chacun des mots en lingala.

9	PE4	Du plus petit au plus grand + est-ce que Nawel peut venir [Nawel se déplace vers le tableau] viens Nawel + tu nous trouves les enfants ! [Nawel appose la photographie sur le tableau] est-ce que quelqu'un se souvient du mot pour dire les enfants ?
10	Inès	Ba ma mi ké
11	PE4	Alors on y va [en frappant dans les mains] <b>ba-na-mi -ké</b> ++attention y a combien de syllabes ? [les élèves disent le mot et frappent dans les mains ou comptent sur leurs doigts]
12	Els	Quatre
13	PE4 5min	Alors Youna en disant le mot et en frappant dans tes mains est-ce que tu peux nous dire combien il y a de syllabes ?
14	Youna	Quatre
15	PE4	Tape-le tape-le
16	Youna	Ba – na -ni-ké [en frappant chaque syllabe]
17	Inès	<b>Mi</b> - ké
18	PE4	Alors c'est bien mi-ké, tu sais comme Mickey qui a deux grandes oreilles+++on répète tous ensemble attention
19	PE4et Els	Ba na mi ké

Tableau 187 : repérage du nombre de syllabes du mot "banamiké"

Après que Nawel a apposé la photographie des enfants, l'enseignante demande aux élèves de faire appel à leur mémoire du mot correspondant en lingala (tdp 9, Tableau 186). Inès en répondant « ba ma mi ké » (tdp10) montre sa difficulté à percevoir correctement tous les sons puisqu'elle commet une erreur sur la seconde syllabe. PE4 engage alors tous les élèves à dire à sa suite le mot en frappant chacune des syllabes qui le composent. Elle le prononce elle-même en détachant bien chaque syllabe. Puis elle interroge les élèves sur le nombre de syllabes qu'ils ont identifiées dans le mot. Ceux-ci, avant d'apporter une réponse, reproduisent

de manière individuelle ce que PE4 leur a montré. Ils frappent dans leurs mains ou comptent sur leurs doigts tout en disant le mot à voix haute.



photo 8 : les élèves comptent les syllabes

Ce que PE4 les invite à faire, c'est un travail de segmentation du mot en unités de sons afin d'en reconnaître les éléments constitutifs. Les élèves à l'issue de ce travail ont identifié quatre syllabes et beaucoup les oralisent. La professeure s'adresse à Youna (tdp 13, Tableau 187) pour qu'elle apporte la réponse. Mais alors que cette dernière lui dit avoir perçu quatre syllabes (tdp 14), PE4 lui demande de justifier sa réponse en disant le mot et en frappant dans ses mains. Lorsque Youna (tdp 16), « ba-na-ni-ké [en frappant dans les mains] » réalise ces différentes actions, les élèves et l'enseignante l'observent, ils sont tous attentifs à ce qu'elle fait et dit. La réponse qu'elle a donnée « quatre » correspond bien aux nombres de syllabes frappées. Cependant, Inès (tdp 16) relève une erreur de prononciation de la troisième syllabe et opère une correction en insistant fortement sur la syllabe mal prononcée « **MI**-ké ». Cette observation est corroborée par PE4 (tdp 17) « c'est bien mi-ké ». Puis, elle fait répéter le mot ba-na-mi-ké aux élèves.

### **Présentation de l'activité « identification de la syllabe commune »**

L'épisode que nous étudions dans cette partie survient en séance 5. Précédemment à cet épisode, des activités rituelles de rappel des mots, de décomposition et de comptage des syllabes ont eu lieu. L'objectif de l'activité décrite est le repérage de la syllabe d'attaque *ba* commune à tous les mots étudiés puis la découverte de sa fonction. Cette syllabe est la marque du pluriel en lingala pour les noms de personnes.

62	PE4	Moi je voudrais vous demander quelque chose d'un petit peu difficile, il va falloir écouter très très bien + alors est-ce que vous êtes prêts Jaoued ? Vous allez écouter, je vous guide un petit peu, vous allez écouter chaque mot, juste le mot et moi je peux vous dire qu'ils ont quelque chose qui est
63	Els	pareil

64	PE4	Pareil + il va falloir chercher ce qui est pareil dans tous les mots + écoutez bien + alors vous êtes prêts , c'est pas forcément dans l'ordre hein ! chut ! tu es prête Youna, tu es prête là ? on y va écoutez bien le mot, tous les mots et cherchez ce qui est pareil, identique
BALEKI BALEKI BALEKI -BAMAMA BAMAMA BAMAMA – BANAMIKE- BANAMIKE BANAMIKE		
65	PE4	Alors je vous ai fait écouter trois mots, est-ce que vous avez trouvé quelque chose d'identique ? [les mains se lèvent,[ba] se lit sur les lèvres de plusieurs élèves] Maélys ?
66	Maélys	mama
67	PE4	Est-ce qu'il y avait mama à chaque fois dans tous les mots ?
68	Els	Non
69	PE4	Alors Nawel tu as entendu quoi ?
70	Nawel 11min03	Ba !
71	PE4	Tu as entendu quoi ?
72	Nawel	Ba !
73	PE4	Tu as entendu ba, est-ce que vous êtes d'accord ?
74	Els	Oui ! non ! oui
75	PE4	Nawel tu as entendu ba à quel moment, où ça dans le mot ?
76	Nawel	Au début
77	PE4	On va essayer de vérifier si ce qu'a dit Nawel est vrai ou pas, comment on peut faire pour vérifier ?
78	Els	Ben tu remets
79	PE4	Je remets, vous écoutez je remets vous écoutez pour voir si il y a bien le ba

Tableau 188 : reconnaissance de la syllabe commune

Dans un premier temps PE4 annonce l'activité aux élèves en précisant qu'elle est difficile et repose sur l'écoute attentive des mots entendus. Puis, alors qu'elle s'apprête à dévoiler la nature de l'activité (tdp 62 « je peux vous dire qu'ils ont quelque chose qui est »), ce sont les élèves eux-mêmes qui produisent la fin de la phrase (tdp 63 « *pareil* »). PE4 confirme alors aux élèves que le travail qui leur est assigné est de retrouver la syllabe commune aux trois mots qu'ils vont entendre. La professeure précise à nouveau ses attentes juste avant l'écoute (tdp 64, « on y va, écoutez bien le mot, tous les mots et cherchez ce qui est pareil, identique »). Chacun des mots (baleki-bamama-banamiké) est entendu trois fois. Nous remarquons que plusieurs élèves identifient très vite la syllabe [ba]. Pour d'autres cependant, comme Maélys (tdp 66 « mama »), ce travail est difficile. PE4 interroge alors Nawel qui a été l'une des élèves à effectuer très rapidement cette reconnaissance. Celle-ci montre à l'enseignante qu'elle a identifié la syllabe [ba] et le lui précise à deux reprises (tdp 70, tdp 72). Cependant, lorsque que PE4 cherche à vérifier s'il y a consensus autour de cette réponse, nous entendons quelques « non » s'élever parmi les voix des élèves. Nawel donne à voir une certaine expertise dans cet exercice puisqu'elle est en mesure d'indiquer la place de cette syllabe dans chaque mot (tdp 76) « au début ». PE4 propose alors à l'ensemble des élèves de vérifier la réponse de Nawel et lorsqu'elle leur demande de quels moyens ils disposent pour le faire, l'évidence pour tous

est une nouvelle écoute (tdp78), « ben tu remets ! ». L'enseignante procède alors à une diffusion un à un de chacun des mots et demande aux élèves s'ils identifient bien la syllabe [ba] au début. Puis elle va peu à peu leur faire découvrir le rôle de cette syllabe. Dans un premier temps, elle leur demande si tous les mots de la comptine commencent par « ba ».

100	Riad	Non ! koko
101	PE4	Koko, quoi koko ? et bien explique
102	Riad	Parce que d'habitude ya ba mais là c'est koko

Tableau 189 : koko ne commence pas par "ba"

Riad répond négativement et apporte un élément pour le justifier, le mot « koko ». Il explique que ce mot ne se conforme pas à la règle (tdp102). PE4 va alors leur expliquer la présence de cette syllabe au début de certains mots, en s'appuyant sur la formation du pluriel en français.


107	PE4	Koko ? alors ça c'est très difficile à comprendre, je vous aide un petit peu parce que c'est tellement difficile. Nous quand on écrit en français, le matin [montre l'affichage et pointe la lettre « s »] quand on a beaucoup d'absents qu'est-ce qu'on fait ? Qui est-ce qui peut me dire, on fait quoi le matin ? Maelys ?	
108	Maelys	On ajoute des s	
109	PE4	On ajoute des s, vous êtes d'accord [montre le s sur l'affiche] est-ce qu'on entend le s, est-ce qu'on le dit, le s il chante comment ?	
110	Els	[sss]	
111	PE4	Est-ce qu'on dit 3 absents[ss]	
112	Els	Non !	

Tableau 190 : rappel de la formation du pluriel

L'enseignante (tdp 107) évoque la situation ritualisée du comptage des absents et la manière de marquer le pluriel à l'écrit par l'ajout du « s » final. Puis elle attire l'attention des élèves sur le fait que cette lettre finale ne se chante pas lorsqu'on oralise le mot « absents ». Ainsi elle rappelle les règles usuelles de la formation du pluriel de la langue française.


113	PE4	Alors on l'entend pas le s, alors là dans cette langue là c'est un petit peu différent, est-ce que vous avez compris pourquoi il y a plein de ba ici, banamiké- baléki-bayaya-bamama-batata etc à quoi il sert ce ba ? Alors attendez je vous aide encore un petit peu, là, [montre la photographie représentant une maman] là il n'y a qu'une seule maman, eh ben ça devrait être mama	
-----	-----	---	---

Tableau 191 : découverte de la formation du pluriel en lingala

Ensuite elle annonce aux élèves qu'en lingala ce n'est pas ainsi que se forme le pluriel des mots. Elle les interroge alors sur la fonction de la syllabe [ba] présente dans chacun des mots entendus. Elle voudrait que les élèves fassent un rapprochement entre le « s » qui ne s'entend pas en français et le [ba] qui s'entend en lingala pour dégager la règle de formation du pluriel

des mots dans la langue de la comptine. Estimant la difficulté de ce travail, l'enseignante poursuit son explication « je vous aide encore un petit peu ». Cette aide consiste à désigner la photographie représentant les mamans, sur laquelle n'apparaît qu'une seule maman, et à dire aux élèves que le mot qui désigne le personnage devrait être *mama*.

115	PE4	Si je n'ai qu'une seule maman je dis mama et des fois je dis bamama , ben pourquoi ?
116	Els	C'est un mot bamama – ça vient d'un autre pays
117	Paul	Parce que il y a plein de mamans
118	PE4	Et si il n'y a qu'un seul papa, là je vais dire quoi ?
119	Els	Tata tata

Tableau 192 : découverte de la règle de formation du pluriel

La professeure (tdp 115) interroge les élèves sur les raisons qui peuvent amener à produire le mot « *bamama* » sachant que *mama* désigne une seule maman. Paul, établissant vraisemblablement des relations entre les deux mots, propose que *bamama* indique plusieurs mamans. PE4 poursuit l'activité en demandant aux élèves de trouver le mot qui désigne un seul papa. Ces derniers produisent sans hésitation *tata*, montrant qu'ils ont compris la valeur de la syllabe [ba]. Après plusieurs répétitions de l'activité avec les autres mots, voici ce que les élèves produisent.

127	Maëlle	Quand il y a un seul papa ben tata, quand il y a plusieurs papas ben batata
128	PE4	Est-ce que vous comprenez ce que ça veut dire ? et oui bravo très bien ! alors si je dis qu'il y a un seul adulte ah ah ! Est-ce qu'on se rappelle du mot là[montre la photographie des adultes]
129	Els	bayaya
130	PE4	Et s'il n'y en a qu'un ?
131	Els	Yaya yaya
132	PE4	Yaya +on enlève quoi ?
133	Els	Ba

Tableau 193 : production de la règle par les élèves

Maëlle (tdp 127) montre qu'elle a compris que l'expression du pluriel en lingala passe par l'ajout de la syllabe [ba]. Et lorsque PE4 demande aux élèves de transposer au singulier le mot « bayaya » (la photographie montre plusieurs adultes), les élèves le font assez spontanément (tdp 131). L'enseignante les interroge alors sur ce qui a disparu et les élèves sans hésitation lui répondent « ba ».

## **Analyse des activités d'entraînement au traitement des sons du langage. Le maintien de l'équilibration didactique au fil de la modification du contrat et du milieu**

Dans un premier temps nous allons tenter de définir ce qui, dans les deux situations décrites visant le travail exclusif des processus de bas-niveau, relève du contrat didactique et du milieu-problème. Puis nous nous efforcerons de comprendre comment, progressivement, se construit la connaissance visée (la forme des mots et leur composition) au sein de la relation contrat-milieu. Étudions tout d'abord l'activité « repérage du nombre de syllabes ». Les élèves disposent pour entrer dans cette activité d'un déjà-là constitué de connaissances et d'habitudes. Ils ont une certaine connaissance des mots soumis à l'étude, puisqu'un travail de construction de leur sens a été précédemment mené. Ils ont aussi des connaissances sur l'activité phonologique de segmentation des mots en syllabes qu'ils pratiquent régulièrement en français. Du côté des habitudes, les élèves de grande section sont habitués à repérer et identifier des syllabes avec des techniques telles que le frappé, le dénombrement, le codage ou encore leur oralisation. Il nous faut désormais déterminer ce qui constitue le milieu-problème. Ce qui est mis au travail c'est la capacité des élèves à identifier les unités sonores des mots. Pour que ce travail puisse se faire, l'enseignante se montre très expressive vis-à-vis du contrat, elle s'appuie sur la « mémoire didactique de la classe » relative à la forme orale des mots (tdp 9, Tableau 187) « viens Nawel + tu nous trouves les enfants ! [Nawel appose la photographie sur le tableau] est-ce que quelqu'un se souvient du mot pour dire les enfants ? ». Suite à cette question, de nouveaux éléments vont être introduits progressivement dans le milieu. D'abord le mot « ba-ma-mi-ké » prononcé par Inès en réponse à la question de l'enseignante. Puis, cette dernière, en invitant les élèves à répéter le mot avec elle, tout en frappant dans les mains chaque syllabe (tdp 11, Tableau 187) « Alors on y va, ba na mi ké [en frappant dans les mains] combien de syllabes ? », leur rappelle par la monstration une technique à leur disposition pour résoudre le problème du comptage des syllabes. Les élèves procèdent alors par imitation et réussissent ; tous ont identifié les quatre syllabes du mot. Toutefois, l'enseignante, pour s'assurer de l'adéquation de la réponse avec le nombre de frappés, va demander à une élève, Youna, de reproduire les actions qui lui ont permis de produire la réponse. Celle-ci utilise la technique montrée, elle oralise le mot et frappe dans ses mains. Ce faisant, elle introduit dans le milieu un nouvel élément le mot « ba-na-ni-ké ». Cette forme orale fait signe pour Inès. Nous observons alors, qu'en orientant l'attention des élèves vers les constituants du mot que sont les syllabes, l'enseignante a permis une autre investigation du milieu, la focalisation sur les sons qui les composent. Ainsi, Inès est en capacité de relever l'erreur sur la troisième

syllabe et d'y apporter la correction. PE4 jusque-là s'est tue sur la correction phonologique. Elle ne dit rien, par exemple, de la prononciation erronée du mot « *bamamiké* » (tdp 10, Tableau 187) proposé par Inès (probablement parce que ce n'était pas l'objet du travail). Cette fois, elle se montre expressive sur la justesse de la remarque de l'élève « Alors c'est bien *mi-ké* ». Elle engage alors les élèves à poursuivre le double travail d'attention à la forme du mot par la répétition scandée du mot « *ba-ma-mi-ké* » et à leur sens (en désignant la photographie). Nous allons maintenant analyser ce qui se joue dans l'activité « identification de la syllabe commune » qui a été mise en œuvre à la suite de celle portant sur le repérage des syllabes. Le problème à résoudre est la fonction de la syllabe [ba]. Ce travail du problème nécessite d'abord d'observer la présence de cette syllabe et sa position dans chacun des mots. Il nécessite donc à la fois d'activer des stratégies cognitives de bas-niveau (segmentation et identification de syllabes) mais aussi métacognitives qui relèvent de la prise de conscience de la régularité de l'apparition de cette syllabe et de sa fonction. Pour travailler le problème, les élèves vont pouvoir s'appuyer sur les connaissances construites relatives à la forme des mots dans le travail précédemment mené. Ils disposent aussi de connaissances sur la formation du pluriel dans la langue française. Les éléments matériels et symboliques qui constituent le milieu sont les enregistrements des mots et l'affiche qui indique le nombre d'absents du jour. Nous allons maintenant étudier de quelle manière se fait le travail du problème sous l'action de l'enseignante. Dans un premier temps, elle engage l'activité de repérage de la syllabe commune (tdp 62, Tableau 188) « Moi je voudrais vous demander quelque chose d'un petit peu difficile, il va falloir écouter très très bien ». Sa manière de procéder peut être décrite comme relevant du jeu de la réticence et de l'expression, elle tait la finalité de l'activité tout en dévoilant progressivement d'autres types d'informations relevant de son niveau de difficulté et de sa nature (écoute). Elle amène aussi les élèves à mettre au jour un élément qui renseigne sur le milieu. Ainsi, lorsqu'elle leur annonce (tdp 62, Tableau 188) « vous allez écouter chaque mot, juste le mot et moi je peux vous dire qu'ils ont quelque chose qui est... », ce sont les élèves qui concluent la phrase (tdp 63) « Pareil ». Cette capacité à inférer la fin de phrase peut être interprétée de deux manières. Elle peut être vue comme le produit de l'action conjointe et induite par la forme de l'énoncé ; sa production relève des habitudes d'action et du contrat. Elle peut aussi être interprétée comme signe d'un travail implicite du milieu déjà réalisé lors de situations antérieures d'écoute des mots. PE4 confirme ce que les élèves ont inféré et exprime clairement l'enjeu du problème (tdp 64, Tableau 188) « Pareil + il va falloir chercher ce qui est pareil dans tous les mots ». Les élèves s'engagent alors dans une activité de compréhension de l'oral dont l'objectif est précis avec un appui fort sur le contrat. Ce que



nous observons c'est que certains élèves renvoient des signes d'un travail adéquat du problème (tdp 65, Tableau 188) [les mains se lèvent, [ba] se lit sur les lèvres de plusieurs élèves]. Ceux-ci, à l'instar de Nawel, disposent d'un système stratégique qui leur permet à la fois de repérer la forme de la syllabe commune [ba] (tdp 72, Tableau 188) mais aussi sa position dans le mot (tdp 76). Pour d'autres, comme Maëlys (tdp 64) qui propose « mama » comme syllabe commune ou ceux (tdp 74) qui disent qu'ils n'ont pas entendu [ba] dans tous les mots, ce travail est plus difficile et exigera plus de temps d'entraînement. Là encore, l'enseignante montre de la réticence à donner la solution du problème en se taisant sur la justesse des propos de Nawel. Elle confie aux élèves, par le biais de la réécoute de chacun des mots, le soin de faire par eux-mêmes ce travail de vérification. Dès lors, elle considère que l'identification de la syllabe [ba] en début de mot fait partie de ce que les élèves savent. C'est donc sur la base de cette évolution du contrat qu'elle engage le travail d'un autre problème qui questionne la formation du pluriel des noms en langue lingala. À ces fins, alors qu'elle demande aux élèves si tous les mots de la comptine possèdent [ba] comme syllabe d'attaque, elle estime que les connaissances qu'ont les élèves des mots de la comptine sont suffisantes pour investiguer. Elle se montre ainsi très expressive vis-à-vis du contrat. Le milieu au sein duquel les élèves doivent enquêter se compose de tous les mots de la comptine stockés dans leur mémoire. La question posée par l'enseignante réduit la distance contrat-milieu et permet à Riad d'avancer rapidement vers ce qui est à apprendre. Il a identifié un mot qui ne répond pas à la règle « tous les mots en lingala commencent par [ba] (tdp 100, Tableau 189) « Non ! koko » qu'il voit comme une exception (tdp102) « Parce que d'habitude ya ba mais là c'est koko . » À ce stade, la régularité de l'apparition de la syllabe [ba] dans certains mots ainsi que son absence dans le mot koko est mis en évidence. Le contrat relatif à la construction des mots a subi une nouvelle évolution. Et c'est à partir de ces connaissances nouvellement construites que l'enseignante va engager la poursuite de l'enquête. Le problème réside maintenant à connaître la règle de la construction des mots qui ont pour syllabe d'attaque [ ba ]. Comme à son habitude, PE4 va d'abord rappeler des éléments qui font contrat au sein de l'action conjointe. Elle s'appuie pour cela sur une situation ritualisée, le comptage des absents chaque matin (tdp107, Tableau 189) « Nous quand on écrit en français, le matin [montre l'affichage] quand on a beaucoup d'absents qu'est-ce qu'on fait ? Qui est-ce qui peut me dire, on fait quoi le matin ? Maëlys ? ». Elle désigne de manière expressive un élément qu'elle a placé dans le milieu, l'affiche sur laquelle est noté le nombre d'absents et, tout particulièrement, la lettre « s ». Ce faisant, elle conduit les élèves à rappeler le contrat, la règle de formation du pluriel par l'ajout de la lettre « s » en fin de mot (tdp 108, Tableau 190) « on rajoute des s ». Elle poursuit ce

travail de rappel en portant l'attention des élèves sur le lien qui unit le graphème « s » et le phonème [s]. Dans le milieu constitué du mot « absents » écrit sur l'affichette et de sa forme orale telle que la produit l'enseignante, c'est-à-dire avec une forte insistance sur l'oralisation de la lettre « s » (tdp 111) « Est-ce qu'on dit 3 absent[ss] ? », les saillances sont suffisamment fortes pour que les élèves constatent le caractère muet de cette lettre dans cet exemple. L'expression de la professeure, fortement ancrée dans le contrat didactique ici va peu à peu se déplacer vers le milieu. Elle annonce aux élèves que, dans la langue lingala, la règle de construction est différente mais elle tait cette règle aux élèves. Pour les guider, elle va porter leur attention sur deux éléments placés dans le milieu, la photographie qui représente les mamans, mais sur laquelle n'est présente qu'une seule maman portant son bébé et le mot « *mama* » (tdp 113, Tableau 191) « là il n'y a qu'une seule maman, eh ben ça devrait être *mama*. ». Ce qu'elle dévoile aux élèves, donc ce qu'elle introduit dans le milieu, c'est un nouveau signifié « *mama* » pour le signifiant. Elle continue à placer des signes dans le milieu lorsqu'elle prononce avec insistance la locution « qu'une seule » (tdp 115, Tableau 192) « Si je n'ai qu'une seule maman je dis *mama* et des fois je dis *bamama*, ben pourquoi ? ». Elle place des indices dans le milieu pour favoriser chez les élèves l'établissement de liens entre les règles de formation du pluriel des noms en français et en lingala. Ces signes ne sont pas lus par tous les élèves mais ils font sens pour Paul qui formule la règle dans sa proposition (tdp117) « Parce que il y a plein de mamans ». Cette fois encore, PE4 n'exprime rien sur la validité de la réponse apportée par Paul mais poursuit son questionnement en demandant aux élèves de dire le mot qui correspond à la photographie sur laquelle n'apparaît qu'un seul papa. Elle permet la poursuite du travail du problème par tous et cette fois un grand nombre d'élèves produit la réponse adéquate « *tata* ». Ceci suggère que certains ont construit de manière implicite la règle de formation du pluriel des noms étudiés et que d'autres, comme Maelle, sont en capacité de l'explicitier (tdp 127, Tableau 193) « Quand il y a un seul papa ben *tata*, quand il y a plusieurs papas ben *batata*. ». Toujours réticente à dire la solution du problème, elle l'exprime cependant au travers des félicitations qu'elle adresse à Maëlle « bravo ! très bien ! ». Elle va alors modifier le milieu en introduisant la photographie représentant les adultes, et sur laquelle plusieurs personnes apparaissent, puis en demandant aux élèves de produire le mot désignant un seul adulte. Ce que nous constatons alors c'est que de nombreux élèves à partir de leur connaissance du mot « *bayaya* » (adultes) sont capables de construire le mot « *yaya* » (adulte) montrant ainsi qu'ils ont compris la règle de construction du pluriel par manipulation de la syllabe [ba].

#### d) Synthèse : entraînement à la compréhension orale des mots

Les éléments d'analyse produits dans cette partie mettent clairement en évidence la nécessité de mettre régulièrement en œuvre des activités d'entraînement à la compréhension orale dès l'école maternelle dans le cadre des apprentissages liés à l'éveil à la diversité linguistique et culturelle. Nous considérons qu'elles sont en accord avec les préconisations institutionnelles (MEN, 2015) dans la mesure où elles concourent au développement de la conscience phonologique et donc de compétences métalinguistiques. Les situations étudiées donnent à voir un travail des processus de bas et de haut niveau. Elles ont pour ambition de favoriser chez ces jeunes élèves l'acquisition d'habitudes ou de stratégies d'écoute dans lesquelles leur attention est dirigée vers la forme des mots et les sons perçus. Nous présumons que l'installation de ces habitudes peut bénéficier à l'apprentissage d'une langue seconde dès le CP en fournissant à tous les élèves des clés pour s'orienter dans le flux sonore. À ces fins, nous pourrions envisager d'autres modalités d'organisation du travail que celles adoptées dans les situations analysées comme, par exemple, l'organisation en atelier de 4 ou 5 élèves. Ceci permettrait à l'enseignante d'observer finement le travail de chacun et de procéder à des ajustements en fonction des besoins particuliers, l'objectif étant de permettre à tous les élèves de développer des stratégies cognitives de bas-niveau indispensables à l'élaboration du sens. Deux types d'entraînement ont été étudiés, l'un vise l'automatisation de la reconnaissance des mots étudiés et leur mémorisation « activité association mot entendu-photographie ». L'autre porte sur l'étude de la forme des mots, leur composition syllabique et leur structure « activité dénombrement des syllabes » et « activité repérage de la syllabe commune ». Nos analyses ont permis de mettre au jour que l'efficacité de ces entraînements est fortement dépendante de plusieurs facteurs : la définition de l'activité, la prise en compte du déjà-là des élèves, l'aménagement du milieu, les stratégies professorales. Si nous considérons, par exemple, l'activité « association mot entendu - photographie », ce qui est visé est l'automatisation de l'association signifiant - signifié. En effet, alors que cette association se fait de manière implicite pour la langue 1 au fil de la rencontre du mot dans une multiplicité de contextes, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère ces rencontres doivent être provoquées. Ce travail repose sur la mise en œuvre d'activités dont les élèves sont peu familiers, qui permettent la monstration de sa compréhension du mot sans passer par sa production orale en langue cible. En quelque sorte, l'enjeu est de donner aux élèves de nouvelles habitudes de travail en empêchant le recours à celles qui relèvent du contrat de répétition ou de traduction. Ce travail nécessite de porter une grande attention au dispositif

didactique et de cibler précisément l'objectif d'apprentissage visé. Cette attention se lit dans l'aménagement du milieu par l'enseignante. Cette dernière (tdp1, Tableau 139) insiste sur ce à quoi il faut porter attention dans le milieu, le mot entendu et la photographie affichée, et sur ses attentes, la production du nom de la couleur de la photographie. Elle sait que ce travail peut s'effectuer parce que les élèves ont des connaissances suffisantes sur les mots qu'ils ont déjà étudiés et sur la signification des photographies, le milieu fait signe. La professeure veille aussi, tout au long du déroulement de l'activité, à maintenir l'engagement des élèves dans la tâche d'écoute, en aménageant le milieu (ordre aléatoire d'apparition des mots) et en rappelant le contrat, la production en français du nom de la couleur. Les effets de cet entraînement qui porte sur trois mots peuvent être lus dans la capacité des élèves à produire oralement et de manière quasi-automatique ces mots.

Si nous regardons maintenant du côté des activités « repérage du nombre de syllabes » ou « identification de la syllabe commune », nous avons mis en avant qu'elles possèdent un air de famille avec celles mises en œuvre régulièrement dans le cadre de l'apprentissage du français, langue de scolarisation. Ainsi, les élèves disposent d'un déjà-là qui leur facilite le travail du problème. Ils savent ce que signifie compter le nombre de syllabes ou repérer la syllabe identique et connaissent des techniques pour y parvenir. Par ailleurs, l'aménagement du milieu, l'écoute exclusive des mots à étudier contribue à lever la charge intrinsèque et permet le travail du problème qui exige de prêter attention à la forme des mots. Les élèves ont montré qu'ils effectuent ce travail de segmentation et de repérage dans une langue autre au travers d'activités ciblées. De plus, nos analyses nous ont amené à considérer qu'il est essentiel de tisser des liens entre ces différentes activités et également de les envisager selon une certaine progressivité : l'attention à la forme globale des mots, la segmentation du mot en syllabes puis la perception des sons de ces syllabes qui conduit à l'observation de régularités (la présence de la syllabe d'attaque [ba]). Cette observation conduit elle-même à interroger et donc comprendre la formation des mots, en particulier le rôle de la syllabe [ba] dans la formation du pluriel en comparant les langues. Enfin, ce travail a pu se réaliser parce que l'enseignante et les élèves partagent un arrière-plan solide de connaissances et d'habitudes (la connaissance de la règle de formation du pluriel en français, l'écriture du nombre d'absents chaque matin).

Pour conclure, des traces évidentes de ces entraînements ont pu être relevées lorsque les élèves, lors de la dernière séance de cette séquence, ont joué au jeu du collier. Chaque élève porte un collier sur lequel est accroché une photo ou une image de personnages de la comptine et il doit quand il entend son nom entrer dans la ronde. Nous avons observé que tous les élèves

de la Classe 4 qui ont bénéficié de ces entraînements réussissent l'activité quel que soit l'ordre d'apparition des personnages dans la comptine chantée. Dans la Classe 3, où les activités d'entraînement n'ont pas été mises en œuvre, les élèves éprouvent des difficultés à reconnaître les mots et entrer dans la ronde au bon moment, beaucoup n'y parviennent qu'avec l'aide de l'enseignante qui leur montre elle-même l'image du personnage.

## **II. Etude de la comptine « Mahana »**

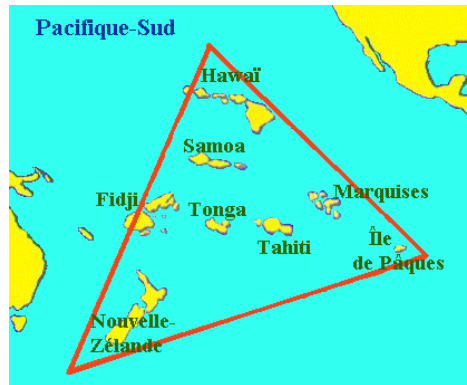
Les analyses produites par notre collectif de recherche, au terme de l'exploitation de la comptine « Koko », nous ont conduites à questionner l'accès à la compréhension du contenu de cette comptine par les élèves. En effet, les situations d'enseignement-apprentissage conçues et l'organisation des activités menées visaient le travail de construction du sens de la comptine à partir de la connaissance des mots la composant. Or, si les élèves ont pu aisément reconnaître la thématique de la famille en prenant appui sur les mots transparents et les images, ils n'ont vraisemblablement pas bénéficié de conditions suffisantes pour extraire le sens de cette comptine et comprendre le message d'accueil qu'elle véhiculait. Ces constats nous ont amené à penser différemment cette nouvelle séquence d'apprentissage à partir de l'analyse épistémique que nous avons produit de la comptine « Mahana ».

### **1. Analyse épistémique**

Cette analyse épistémique *a priori* réalisée pour partie, au sein de notre collectif, nous a permis d'identifier des éléments de savoirs sur l'objet comptine « Mahana ». Cette étude personnelle et collective a pour visée, d'une part, la construction *per se* de connaissances relatives à la culture et à la langue tahitienne. L'élaboration de ce savoir partagé est le fruit de recherches menées principalement à partir de ressources numériques mais aussi en faisant appel à des spécialistes de la langue tahitienne. D'autre part, en ce qui concerne plus spécifiquement le travail lié au développement de compétences de compréhension orale, cette analyse nous a permis « d'identifier ce qui peut constituer des résistances (nature des références/contenus culturels, caractéristiques phonologiques de certains mots, etc.) ou des leviers (mots déjà connus, nombre et le type d'occurrences langagières en L2, etc.) » (Roussel et Gruson, 2018) et d'orienter nos choix didactiques.

## 1) Des éléments contextuels

Le tahitien est une langue véhiculaire parlée en Polynésie française dans l'aire appelée « triangle polynésien » de l'océan Pacifique, délimitée par Hawaï au Nord, la Nouvelle-Zélande au Sud-ouest et l'Île de Pâques au Sud-est. Elle appartient à la grande famille des langues austronésiennes, le nombre de ses locuteurs est estimé à 125.000.



Carte 2: triangle polynésien<sup>72</sup>

L'alphabet tahitien<sup>73</sup> compte 13 lettres, soient 8 consonnes : F, H, M, N, P, R, T, V et 5 voyelles A, E, I, O, U prononcés [a], [é], [i], [o], [ou].

Il comporte également 3 signes :

Signe	Appellation	Utilisation
–	tarava ou taumi	Uniquement sur les voyelles. Les voyelles sont longues.
‘	‘eta ou occlusion glottale	Uniquement devant les voyelles. Pas de liaison avec la voyelle précédente.
^		Cumul des deux

Tableau 194 : les signes de la langue tahitienne

Cette comptine, « Mahana », qui décrit la course du soleil dans le ciel, rappelle l'importance de cet astre dans la culture polynésienne. Elle prend tout son sens à la lecture d'une des plus grandes légendes polynésiennes qui raconte l'exploit du guerrier Maui<sup>74</sup>. Celui-ci a réussi à attraper le soleil avec un filet pour freiner sa course et permettre aux pêcheurs de cuire leurs poissons. L'astre lui a alors promis de briller pendant de longues journées. C'est depuis ce jour que le soleil se lève si tôt et se couche si tard. Parfois, selon la légende, quand on regarde

<sup>72</sup> Source : Les Corion à Tahiti [corion-overblog.com](http://corion-overblog.com)

<sup>73</sup> Source : Tahtian and Co [www.tahitianandco.com](http://www.tahitianandco.com)

<sup>74</sup> Source : TAHITI HERITAGE [www.tahitiheritage.pf/legende-maui-soleil/](http://www.tahitiheritage.pf/legende-maui-soleil/)

le soleil se coucher, on aperçoit comme un mince filet vert : c'est le cheveu de la fiancée de Maui qui est suspendu là afin que le soleil n'oublie jamais sa promesse.

## 2) La structure de la comptine

« Mahana » est une comptine courte qui se compose de cinq phrases. Elles ont pour caractéristique commune d'être constituées de peu de mots. Les phrases 1) « *mahana, mahana* » et 2) « *ua pō* » se composent de deux mots. Les phrases 3) « *ua hiti te mahana* », 4) « *ua taha te mahana* » et 5) « *ua topa te mahana* » sont formées de quatre mots. De plus, le mot « mahana » qui signifie « soleil », est présent dans quatre de ces cinq phrases (1, 3, 4, 5). Il est même l'unique constituant de la première phrase. Nous observons également que les phrases 2, 3 et 4 offrent une même organisation syntaxique. Chacune d'entre elles est constituée de cinq éléments et qui apparaissent selon cet ordre : 1. 'ua: particule grammaticale qui exprime le passé (action accomplie) 2. Verbe d'action décrivant le mouvement du soleil 3. Te : article défini 4. Mahana (soleil). Le seul mot qui varie à l'intérieur de ces phrases est le verbe (*hiti* - lever ; *taha* - décliner ; *topa* - se coucher). Cette régularité syntaxique est particulièrement appropriée à un travail d'observation du fonctionnement de la langue tahitienne, et notamment de la place des mots dans la phrase. Elle se montre également propice à un travail de discrimination auditive pour repérer, par exemple, les mots répétés ou les mots intrus. De plus, ce repérage peut amorcer la recherche du sens des mots (*mahana, hiti, taha, topa*) en activant des stratégies de déduction ou d'inférence à partir du contexte.

Sur le plan mélodique, cette comptine est à une voix lors de la première réalisation puis à deux voix pour la suite. Les trois premières phrases du couplet sont chantées sur une même suite de notes. Il n'y a pas d'accompagnement musical sur la dernière phrase « *ua po* ». Cette particularité peut faciliter la reconnaissance des deux formes orales qui la composent.

### Mahana

Partition 2 : partition de la comptine "Mahana"

### 3) Les savoirs en jeu

Comme nous l'avons indiqué dans l'analyse épistémique de la comptine « koko », nous limitons notre étude des savoirs à ceux liés au développement des compétences de compréhension orale. Les enjeux visent à la fois l'accès au sens global de la comptine et à celui des mots-clés.

#### Construire le sens de la comptine

L'interprétation de cette comptine traditionnelle s'accompagne d'une gestuelle qui évoque la course du soleil dans le ciel et l'arrivée de la nuit. Les différents gestes que nous présentons dans le tableau ci-dessous, sont ceux que nous avons décidé d'utiliser pour notre ingénierie, ils proviennent d'une version animée de la comptine sur le site tahiti.tv<sup>75</sup>.



Tableau 195 : les gestes utilisés

Dans la culture tahitienne, le geste (1), qui consiste à former un cercle à l'aide de ses bras, évoque l'astre solaire. Pour de jeunes élèves de l'école maternelle française, ce même geste peut suggérer tout autre chose ayant une forme sphérique. Nous pouvons donc le considérer comme un acte culturel (Porcher, 1989) porteur du sens du mot soleil. C'est un acte à transmettre et à enseigner pour que les élèves puissent l'imiter et le comprendre. Nous allons porter un intérêt tout particulier à la manière dont les professeures le présentent et aident les

<sup>75</sup> <https://www.youtube.com/channel/UChsy0sw7aepESTlVlxBzSaQ>



élèves à en construire le sens. Les gestes (2, 3 et 4) qui consistent à former un demi-cercle à l'aide des bras, de part et d'autre de son corps pour figurer la course du soleil, peuvent être facilement interprétés par les élèves s'ils ont mis au jour que le soleil est le thème central de la chanson. Nous présumons, en effet, qu'ils ont déjà des connaissances sur ce phénomène puisque le développement de compétences temporelles et la construction de concepts tels celui de jour, mois ou année sont inscrits au programme de l'école maternelle. Enfin, le geste (5) qui consiste à poser les mains sur les yeux peut faire obstacle à la compréhension. En effet, il évoque ici le fait qu'il est temps d'aller se coucher (littéralement : il fait nuit). Or traditionnellement dans les comptines en français, telles que « mon petit lapin », ce geste renvoie au fait de se cacher. Aussi, nous suggérons qu'en fonction de l'aménagement de la situation par les professeures et leur façon d'orienter le travail par le biais de questions ciblées, comme « comment s'appelle le moment où le soleil est caché pendant lequel on dort ? », le geste est néanmoins susceptible d'évoquer la nuit. Nous allons nous attacher, dans nos analyses empiriques, à étudier la signification que les élèves construisent de ces gestes à partir de l'exécution qu'en font les enseignantes. Nous chercherons à comprendre s'ils suffisent à se construire une représentation de ce qu'exprime la comptine, à en saisir l'idée comme l'exprime Guérin (2011) « le geste imite l'idée [...], il vient mimer le signifié ».

### Étude des mots de la comptine

Peu de mots sont utilisés pour l'écriture de cette comptine, puisque nous en dénombrons sept. Ils apparaissent dans le cadre ci-dessous.

Mahana – 'ua – hiti- te – taha- topa- pō
--

Tableau 196 : les mots de la comptine

Cette quantité de mots à s'approprier correspond au « nombre magique 7 plus ou moins deux » mis en avant par Miller (1956). Cette limitation quantitative donne une indication sur le nombre d'éléments que l'on peut mémoriser sur une courte durée. Cependant, l'empan verbal ou la capacité de stockage de la mémoire de travail est fixé à 4 items chez les enfants de cinq ans (Dempster, 1981). Il nous semble donc que la charge lexicale liée à l'apprentissage de la comptine soit adéquate aux capacités des élèves. Nous supposons aussi que l'appropriation de ces mots se fera de manière progressive tout au long de la séquence d'apprentissage, laissant aux élèves le temps de les comprendre et les mémoriser. En effet, elle est à la fois liée au nombre d'écoutes de la comptine qui augmente au fil des séances mais aussi à la manière dont l'étude des mots-clés sera menée par les enseignantes.

Nous allons, ci-après, étudier les caractéristiques relatives à la formation de ces mots pour anticiper leurs effets sur les apprentissages des élèves. Ainsi, en observant leur longueur, nous constatons que parmi ces sept mots, trois sont composés d'une seule syllabe (« *ua* », « *te* », « *pō* ») et trois autres de deux syllabes (« *hiti* », « *taha* », « *topa* »). Ce sont donc des mots courts, qui peuvent être rapidement stockés et traités en mémoire de travail. Des études ont démontré que la longueur des mots a un impact sur l'empan verbal (Baddeley, Thomson et Buchman, 1975). Seul, le mot « *mahana* », composé de trois syllabes peut être plus difficile à traiter pour les élèves. Toutefois, cette difficulté risque d'être atténuée par le nombre d'occurrences (5) de ce mot dans la comptine. Quant à la composition des syllabes phonétiques ou orales qui composent ces mots, elle présente une forte analogie avec celle des syllabes de langue française. En effet, en français, la forme la plus fréquente est la syllabe dite ouverte qui se termine par une voyelle, c'est ce type de syllabe que nous retrouvons dans les mots de la comptine. Nous émettons ainsi l'hypothèse que cette similitude peut favoriser le travail de discrimination auditive nécessaire à la reconnaissance des mots. Néanmoins, quelques sons seront sans doute méconnus des élèves comme le [h] expiré que l'on rencontre dans les mots « *mahana* » « *hiti* » et « *taha* » ou encore le [o:] de « *pō* » dans lequel le phonème[o] est allongé. Le crible phonologique des élèves, pour lesquels la langue tahitienne est inconnue, peut en effet perturber l'identification puis l'articulation de ces sons. Nous porterons donc un regard plus spécifique quant à la manière dont les élèves recevront ces sons nouveaux et s'ils donnent lieu de la part des enseignantes à un travail spécifique. Enfin, si nous considérons l'élaboration du sens des mots par les élèves, ces derniers ne pourront pas avoir recours à la stratégie qui repose sur la transparence des mots. En revanche, la gestuelle qui accompagne ce qui est dit peut constituer un appui à la construction du sens de la comptine. Les différents gestes peuvent être considérés comme des représentations figuratives du soleil, de son lever, déclin, coucher et enfin de la nuit, dont les élèves peuvent être déjà familiers. Dans un second temps, comme nous l'avons indiqué plus haut, le sens des mots peut être induit grâce au nombre de leurs occurrences. Le thème central de la comptine, par exemple est évoqué par le mot « *mahana* », mot qui observe le plus grand nombre d'occurrences. L'identification des verbes qui indiquent le mouvement du soleil peut émerger d'un travail lié à l'étude de la structure syntaxique des vers qui le décrivent en repérant le mot qui ne se répète pas. Ainsi, le travail de stratégies reposant sur l'inférence serait sans doute à privilégier. Toutefois, nous avons identifié quelques obstacles, à ce travail de repérage et de reconnaissance des mots, liés à la nature même du document sonore. Celui-ci est une version chantée et instrumentale dans lequel le son des instruments vient parfois couvrir les paroles.

Enfin, un bruitage, correspondant à des pleurs de bébé qui peu à peu s'estompent, est perceptible alors que l'interprétation s'achève. Il est susceptible de constituer un obstacle à la compréhension globale de la comptine en amenant les élèves à imaginer une histoire qui parle de ce bébé.

Aussi, pour contourner ces obstacles, il pourrait être envisagé de réaliser des documents sonores plus adaptés lors des activités de repérage et de reconnaissance de mots, des versions parlées par exemple sans aucun autre fond sonore.

C'est donc à partir de cette analyse que nous avons envisagé le dispositif d'enseignement à mettre en œuvre.

## 2. Elaboration du dispositif d'enseignement

L'enjeu que nous avons fixé pour cette séquence est de travailler d'abord à la construction du sens de la comptine pour ensuite trouver la signification des mots qui la composent. Plus précisément, il s'agit dans un premier temps, en ayant recours à la gestuelle, d'amener les élèves à élaborer l'histoire de la course du soleil dans le ciel. Puis, dans un second temps, d'engager, à partir des connaissances construites, un travail de déduction du sens des mots *mahana* (soleil), *hiti* (lever), *taha* (déclin) et *topa* (coucher). Les membres du collectif ont été unanimes sur l'importance à accorder au guidage didactique pour faciliter l'interprétation des gestes puis porter l'attention des élèves vers les informations linguistiques pertinentes (Roussel, 2021). Nous nous sommes également interrogées sur les moyens de mesurer la compréhension des élèves et sur les types d'activités qui peuvent en attester. À ces fins, nous avons co-construit un scénario de séquence en cinq étapes présentées ci-dessous et des fiches de préparation détaillées de chaque séance qui figurent dans la partie consacrée aux analyses empiriques.

Étape 1 : découverte de la comptine (version chantée et instrumentale) — expression libre de ce qui est ressenti verbalement et corporellement

Étape 2 : introduction de la gestuelle par l'enseignante – observation et interprétation – évocation de ce qu'elle représente : émission d'hypothèses sur le sens de la comptine

Étape 3 : repérage du mot « *mahana* » (soleil) comme le plus fréquent et donc porteur du sens de l'histoire de la comptine : discrimination auditive et émission d'hypothèses sur le sens du mot « *mahana* »

Étape 4 : repérage des mots qui sont communs à trois phrases de la comptine et de celui qui varie : discrimination auditive et émission d'hypothèses sur le sens des mots qui varient.

Étape 5 : entraînement à la reconnaissance auditive des 3 mots « *hiti* » (lever), « *taha* » (déclin) et « *topa* » (coucher); exécuter le geste associé au mot ; montrer l'image correspondante à la phrase énoncée.

### 3. Analyses empiriques

Nous nous attachons à étudier plus spécifiquement les étapes 2, 3, 4 et 5. En effet, l'étape 1, qui correspond à la situation de découverte offre une mise en œuvre très proche de cette même étape lors de l'exploitation de la comptine « Koko koko E laye laye ». De plus son analyse ne présente aucun élément saillant au regard de celle déjà réalisée. L'étape 2, quant à elle, vise le travail de décodage des informations au travers des gestes et la mise au jour du rôle qu'ils exercent en tant que soutien à la compréhension d'un message oral. Les étapes 3 et 4 ont pour enjeu le repérage de régularités dans le discours lors de l'écoute de la comptine, comme la fréquence de l'apparition du mot « *mahana* » ou l'ordre des mots dans les phrases pour en inférer le sens. Enfin, l'étape 5 correspond à un temps d'entraînement à la compréhension en vue de consolider et automatiser les apprentissages ; elle peut permettre également de mesurer le degré de compréhension des élèves.

#### 1) Étape 2 : construction du sens de la comptine à l'aide des gestes

La comptine « Mahana » fait partie de la catégorie « comptines à gestes ». Ces gestes qui ont déjà fait l'objet d'une étude dans notre analyse épistémique véhiculent les mêmes informations que celles contenues dans les paroles, gestes et paroles sont donc, ici, concordants. Et si nous devons les définir, en référence à la typologie élaborée par McNeill (1992), nous pourrions identifier un geste iconique qui illustre le référent soleil et des gestes métaphoriques qui représentent la course du soleil et l'arrivée de la nuit.

geste iconique	geste métaphorique	geste métaphorique
		
le soleil	le soleil se lève	il fait nuit

Tableau 197 : type de gestes réalisés

Ces dernières années, plusieurs études ont révélé le lien étroit entre geste, parole et cognition. Citons celles menées par Pine, Knott, et Fletcher (2010) qui indiquent que « [...] les gestes fournissent une voie d'accès à la pensée implicite des enfants. Encourager les enfants à produire des gestes, pourrait donc rendre explicite leur compréhension implicite d'un concept et amener des gains cognitifs. » (*Ibid.*, p.355). Ou encore, plus spécifiquement dans le champ de l'apprentissage de l'anglais, Tellier (2004 et 2006), au cours d'études réalisées sur des enfants français de 5 ans, a démontré que l'impact du geste sur la compréhension en langue étrangère était réel. Dès lors, les membres de notre ingénierie ont interrogé la manière d'introduire ces gestes auprès des élèves pour en favoriser une lecture adéquate. Nous avons à notre disposition une courte vidéo<sup>76</sup> qui met en scène la comptine à partir d'images animées et dont nous présentons une sélection dans le tableau ci-dessous.






<p>Mahana mahana</p> 	<p>Ua hiti te mahana</p> 
<p>Ua taha te mahana</p> 	<p>Ua topa te mahana</p> 
<p>Ua pō</p> 	

Tableau 198 : images de vidéo

<sup>76</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=dszID-LWb4M>

Nous avons, lors d'une réunion plénière de notre groupe, débattu de l'opportunité d'utiliser cette vidéo pour amener les élèves à construire le sens de la comptine. Or, après l'avoir analysée, il nous est apparu qu'elle livrait trop d'informations comme, par exemple, la situation du soleil ou de la lune dans le ciel, les variations de couleur du ciel ou la présence d'étoiles. Elle dévoilait l'histoire racontée et ne nécessitait pas de porter attention aux gestes réalisés. C'est pourquoi, il nous a semblé opportun de ne pas diffuser d'emblée la vidéo aux élèves mais plutôt d'avoir recours uniquement à la gestuelle. Ainsi, nous avons décidé que chaque enseignante produirait elle-même les gestes associés aux diverses phrases de la comptine pour laisser aux élèves le temps de les observer et de les interpréter. Dès lors, nous nous sommes intéressées à la question de la production de ces gestes par les élèves, quand et comment devait-elle avoir lieu ? Est-ce que la réalisation des gestes allait rendre plus accessible l'accès à la compréhension de la comptine ? Au regard de leur expérience et de leur connaissance des élèves, les enseignantes nous ont fait part de leur certitude sur le fait que les élèves allaient très vite les imiter. Cependant, est-ce qu'en réalisant les gestes, le savoir implicite des élèves pourrait être rendu accessible et disponible pour faire émerger des compétences au service du développement de la compréhension orale ? Nous allons ci-dessous tenter d'apporter des éléments de réponse à ces diverses questions au travers de l'analyse de quelques épisodes que nous considérons comme épisodes emblématiques de cette étape.

Cette étape dédiée à l'interprétation des gestes s'organise en deux phases dans chacune des classes. La première correspond à l'introduction des gestes et au temps d'émission d'hypothèses sur le sens que leur attribuent les élèves. La seconde se rapporte à l'introduction d'un élément matériel représentant le soleil et à la vérification des hypothèses.

#### a) Phase 1 : introduction des gestes

Nous rappelons que cette activité a été menée au cours de la deuxième séance. Les élèves ont déjà une certaine connaissance de la comptine, essentiellement de sa mélodie et des instruments de musique qu'ils ont reconnus. Dans la Classe 3, l'enseignante choisit de diffuser la comptine une fois avant d'introduire la gestuelle. Dans la Classe 4, la professeure fait un autre choix. Elle procède à un rappel de ce qui a été découvert par les élèves au cours de la séance précédente avant de leur faire écouter la comptine tout en exécutant les gestes associés.


5	PE3	Alors +nous allons la remettre et +++ vous allez regarder [des réactions d'élèves se font entendre] chut ! [écoute de la comptine, lors de la deuxième reprise, PE3 exécute les gestes associés, quelques élèves l'imitent, leur nombre augmente au fil des reprises] Avez-vous envie de faire comme moi ?	
6	Els	Oui !	

Tableau 199 : introduction des gestes - Classe 3


14	PE4	Alors aujourd'hui je voudrais vous montrer les gestes. En fait avec cette chanson il y a des gestes qui vont avec. Alors pour commencer, pour danser. Pour commencer je vais faire les gestes une fois pendant toute la chanson. Après vous pourrez les faire avec moi mais pour l'instant essayez de regarder et essayez de comprendre ce qu'ils veulent dire ces gestes. Ils ont un sens [diffuse la comptine] Ryad si tu me regardes pas, tu vas pas voir [effectue la gestuelle- omet le premier geste sur le premier vers]	
15	Élèves	(répètent les gestes)	

Tableau 200 : introduction des gestes - Classe 4

Nous observons que chacune des enseignantes opère différemment pour annoncer aux élèves l'introduction de la gestuelle. PE3 n'en fait aucune mention, elle demande juste aux élèves de regarder (Tableau 199, tdp 5). PE4, a contrario, indique aux élèves qu'elle va réaliser les gestes qui accompagnent la chanson et leur précise ce qu'elle attend d'eux (Tableau 200, tdp 14) : d'abord observer puis faire. Elle insiste particulièrement sur la recherche du sens « pour l'instant essayez de regarder et essayez de comprendre ce qu'ils veulent dire ces gestes. Ils ont un sens » et sur la nécessité de regarder « Ryad si tu ne me regardes pas, tu ne vas pas voir. » Lors de la réalisation de la gestuelle, PE4 oublie de réaliser le premier geste qui correspond au vers « *mahana, mahana* » et qui représente le soleil alors que PE3 exécute l'intégralité des gestes. Ce que nous constatons par ailleurs, et ce que les enseignantes avaient anticipé, c'est que les élèves des deux classes très vite répètent les gestes réalisés par leur professeur. Ils manifestent un réel engouement à les réaliser, qu'ils expriment dans le « oui ! » adressé en réponse à la question de PE3 « avez-vous envie de faire comme moi ? » (Tableau 199, tdp 5). Suite à ce temps de découverte de la gestuelle, les élèves sont invités à rendre compte de la compréhension qu'ils s'en sont construite. C'est ce que nous présentons ci-dessous, d'abord dans la Classe 3.

11	PE3	Oui ! + Est-ce que vous avez une idée+ du pourquoi de ces gestes-là+ pourquoi on a fait ces gestes-là sur cette chanson ? Mila
----	-----	--

Tableau 201 : question posée par PE3 relative aux gestes

14	Mila	Parce qu'ils parlent en anglais
22	Faustine	On fait les gestes de la chanson
24	Els	Pour danser

Tableau 202 : réponse des élèves à la question de PE3

La question formulée par PE3 « pourquoi on fait ces gestes-là ? » (Tableau 201) amène les élèves à produire des réponses relatives aux raisons ou aux motifs de réaliser les gestes. Mila évoque la langue étrangère, Faustine le lien entre les gestes et la chanson et d'autres élèves l'action de danser. C'est alors que PE3 se saisit de cette proposition pour relancer la recherche.

25	PE3	Pour danser, qu'est-ce que ça peut représenter ?
----	-----	--

Tableau 203 : nouvelle question de PE3 relative aux gestes

L'enseignante modifie son questionnement et demande aux élèves ce que peuvent représenter les gestes, vraisemblablement pour amener les élèves à nommer des éléments (le soleil) ou des phénomènes (le lever, le coucher du soleil) (Tableau 203). Ceci produit un effet immédiat sur les réponses apportées par les élèves.

26	Mila	Des poissons [fait le geste des ondulations]
27	PE3	Ça pourrait représenter des poissons+ et quand je fais ça [dessine un cercle avec ses bras]
28	Els	le ciel, le soleil
29	PE3	Pardon, Shaïdi
30	Shaïdi	Le soleil
31	PE3	Le soleil, pourquoi tu me dis le soleil ?
32	Shaïdi	Parce que il est rond.

Tableau 204 : ce qu'évoque les gestes

En effet, ce que les élèves expriment c'est la signification du geste. Mila suggère des poissons en réalisant le geste d'ondulation. PE3, tout en répétant les propos de Mila, invite les élèves à réfléchir sur le sens du geste qui consiste à dessiner un cercle. Les élèves répondent spontanément le ciel ou le soleil. Shaïdi (Tableau 204, tdp 32) justifie le sens qu'elle prête à ce geste ; elle associe la forme ronde au soleil. L'enseignante se saisit de la proposition de Shaïdi pour solliciter de nouveau les élèves sur le mouvement qui représente la course du soleil.





43	PE3	Alors si ça [fait le geste] c'est le soleil, alors pourquoi on a ces gestes-là après ? [trace le demi-cercle] Brice	 <p>photogramme 1: la course du soleil</p>
44	Brice	Parce que le soleil il va partout dans la ville	
47	Kenji	Il nous suit	
55	Louna	C'est le ciel qui se déplace	
56	PE3	C'est le ciel qui se déplace, d'accord ! et alors est-ce que vous pourriez me dire à quoi correspond ce geste-là [place les mains devant ses yeux]	
57	Brice	Eh ben+ parce que le soleil il est caché !	 <p>photogramme 2: il fait nuit</p>
62	Lucas	Parce que c'est la nuit, le soleil dort	

Tableau 205 : évocation de la signification des gestes : la course du soleil

Ce que les élèves lisent dans ce geste, (Tableau 205, photogramme 1) au travers de ce qu'ils expriment, c'est la représentation du mouvement du soleil qu'ils se sont construite. Selon Brice (tdp 44) et Kenji (tdp 47), ils y voient une reproduction du déplacement du soleil tandis que pour Louna c'est le ciel qui se déplace. PE3 procède alors à la recherche de la signification du dernier geste de la comptine (Tableau 205, photogramme 2). Immédiatement les élèves, à l'instar de Brice (tdp 57) et Lucas (tdp 62), suggèrent la disparition du soleil, la nuit.

Nous allons maintenant décrire ce même moment dans la Classe 4. En premier lieu, l'enseignante engage les échanges en produisant deux questions.

16	PE4	[...] Alors moi je voudrais savoir qu'est-ce que vous avez compris ? Elle raconte quoi cette chanson ? Chuut... en vous aidant des gestes que j'ai faits. Alors Isaïa toi tu proposes quoi ?
----	-----	--

Tableau 206 : question initiale de PE4 sur l'interprétation des gestes

La première interrogation porte sur ce que les élèves ont compris. Puis, PE4 la spécifie, c'est-à-dire qu'elle souhaite que les élèves lui narrent l'histoire qu'ils ont pu reconnaître en s'appuyant notamment sur la gestuelle réalisée. Sans réponse des élèves, l'enseignante réitère à 3 reprises sa question. Après leur avoir fait remarquer que les gestes produits étaient toujours les mêmes, l'épisode suivant se produit.

26	PE4	C'était toujours pareil, alors pourquoi ? qu'est-ce qu'elle raconte cette petite chanson ? Tu sais toi Tania ?
27	Tania	Une chanson, y avait un soleil, ça faisait un rond

28	PE4	Alors j'ai pas entendu Tania tu peux dire plus haut ?
29	Tania	Moi j'ai entendu une chanson du soleil parce que t'avais fait un rond [réalise le geste de dessiner un demi-cercle]

Tableau 207 : proposition de Tania

Tania dit qu'elle a identifié une chanson qui parle du soleil et le justifie en évoquant le geste.

51	Inès	Quand tu faisais ce geste-là (lève les deux bras), ça me faisait penser que la dame elle disait, par-là, par-là, par là
----	------	---

Tableau 208 : proposition d'Inès

Inès, elle, a plutôt reconnu une indication directionnelle et elle l'illustre gestuellement. PE4 choisit alors de procéder à une nouvelle écoute accompagnée de la production de gestes, elle omet à nouveau de réaliser le premier geste (un cercle qui symbolise le soleil), puis elle reprend son questionnement.

76	PE4 13min25	[...] Qu'est-ce qui se passe vous pensez quand on fait ça ? [se cache les yeux avec les mains] Isaïa ?
77	Isaïa	Quand, quand en fait on dit ua pō, on fait ça [geste de se cacher les yeux]
78	PE4	Ah ! et pourquoi on fait ça ?
79	Isaïa	Parce que on n'entend plus l'enfant alors on fait ça
80	PE4	Alors qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire quand on dit ua pō et qu'on fait ça [réalise la gestuelle] vas-y
81	EI	Que il s'endort le bébé

Tableau 209 : recherche du sens du dernier geste

Ici, la professeure choisit d'interroger les élèves sur la signification d'un geste précis, le dernier réalisé qui consiste à se cacher les yeux avec les mains. La réponse formulée par Isaïa (Tableau 209, tdp 77) montre qu'il a été attentif à ce qui a été dit en même temps que le geste était réalisé. Il est en capacité de produire la dernière phrase de la comptine et le geste associé. De plus, guidé par les questions de PE4, il en fournit une interprétation. Il pense avoir identifié les gazouillis d'un bébé juste avant la formulation de *ua pō*. Selon lui, cette phrase associée au geste indique que le bébé s'est endormi. L'enseignante décide alors de reprendre le questionnement à propos des gestes qui illustrent la course du soleil.

86	PE4	[...] mais le reste du temps qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire, pourquoi on fait ça à chaque fois ? [Dessine un demi-cercle à l'aide de ses bras] vas-y Naëlle
87	Naëlle	Pour dire par là par là
88	PE4	Alors soit c'est pour indiquer une direction
89	Inès	Soit c'est pour faire un soleil
90	PE4	Pourquoi est-ce que tu dis que c'est pour faire un soleil ?

91	Inès	Parce que il y a un rond, [se lève] il s'arrête ici [produit le geste qui correspond au coucher du soleil]
----	------	--



Tableau 210 : reprise de la recherche sur les gestes figurant le soleil

PE4 attire l'attention des élèves sur le fait que le geste de dessiner un arc de cercle est répété tout au long de l'écoute et leur en demande les raisons. Naëlle (Tableau 210, tdp 87) réitère l'idée émise par Inès selon laquelle ce geste correspond à une indication directionnelle (Tableau 208). La professeure reprend cette proposition en débutant sa phrase par la conjonction « soit » qui marque une alternative (tdp 88). Inès le comprend et conclut en proposant la seconde option, le geste peut représenter le soleil et elle indique gestuellement la fin de sa course.

Au terme de cette phase, il apparaît que, dans chacune des deux classes, des élèves ont émis des hypothèses justes sur la signification des gestes de la comptine. Ils évoquent le mouvement du soleil. Les enseignantes décident alors d'introduire un nouvel élément, un bâton soleil à deux faces, l'une de couleur jaune, l'autre de couleur orangée dans la classe 3. Dans la classe 4, c'est un ballon de couleur jaune, symbolisant le soleil, qui est utilisé. Nous allons présenter ci-dessous le déroulement de cette phase, d'abord dans Classe 3 puis dans Classe 4.

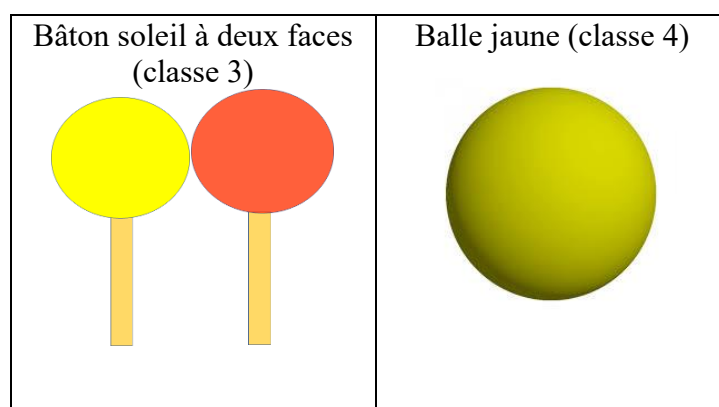


Tableau 211 : objets présentés phase 2

## b) L'introduction d'artéfacts

### ➤ Classe 3

Cette seconde phase commence par l'écoute de la comptine, rappelons que, dans la version utilisée, il y a cinq répétitions du texte. Lors de la première répétition, la professeure et les élèves réalisent les gestes. PE3 se saisit du bâton soleil au début de la deuxième répétition pour dessiner la trajectoire du soleil et l'utilise jusqu'au terme de l'écoute de la comptine. L'ensemble des élèves reconnaissent le soleil quand ils découvrent le bâton. Alors PE3 les interroge sur le mouvement du bâton soleil.




13	PE3	On parlait du soleil [...] alors quand j'ai utilisé mes petits dessins j'étais partie comme ça,      comme ça      et      comme ça Alors Mélina ?			
			<u>Lever du soleil</u> (face orangée)	<u>Soleil au zénith</u> (face jaune)	<u>Coucher du soleil</u> (face orangée)
14	Mélina	La moitié du rouge c'est quand le soleil il se lève et quand il se il se il se couche			

Tableau 212 : mouvements du bâton soleil

Elle leur rappelle à la fois les mouvements réalisés et l'ordre dans lequel ils ont eu lieu. Mélina a été attentive au changement de couleur et a identifié le lever et le coucher du soleil. L'enseignante poursuit alors le travail d'identification des phases de la course du soleil.


21	PE3	C'est le soleil, à quel moment alors là ?	
22	Els	Le midi, le midi	
23	PE3	Le midi, pourquoi le midi ?	
24	Timéo	Parce que le midi, c'est le moment où le soleil est très haut	
25	PE3	Exactement ! et vous voyez comment il est mon soleil là ?	
26	Els	Jaune !	

Tableau 213 : position du soleil à midi

PE3 place son bâton soleil en position haute et interroge les élèves sur le moment de la journée qui lui correspond. La réponse des élèves et celle de Timéo en particulier (tdp 24) montrent qu'ils ont identifié le moment, le midi, et qu'ils ont des connaissances sur la position du soleil à midi. Le travail d'association geste/phase du mouvement du soleil se poursuit.

29	PE3	Il est tout en haut ! tout en haut ! et puis après il commence à descendre [accompagne de la gestuelle et du bâton soleil] et ++pourquoi il a changé de couleur là ? Est-ce que vous savez ? Iliès ?
30	Iliès	Parce que c'est le soir !
36	Mélina	Quand il se couche, il y a une partie du soleil qui est encore là mais il y a une partie qui est cachée à cause du rouge.
37	PE3 5min46	Alors pourquoi est-ce qu'à la fin de la chanson, le soleil est là et on fait ça ? [positionne le soleil en bas à droite et se cache les yeux]
38	Els	Parce que le soleil il dort, le soleil il se couche
39	PE3	Le soleil est couché, pourquoi on fait ça alors ? [se cache les yeux]
40	Els	Parce que c'est la nuit !
41	PE3	Parce que c'est la nuit et nous qu'est-ce qu'on fait la nuit ?
42	Els	On dort !
43	PE3 6min26	Vous avez effectivement trouvé que cette chanson parle du soleil qui se lève et qui se couche, d'accord le soleil tout au long de la journée [accompagne d'un geste]

Tableau 214 : poursuite du travail sur l'identification des phases du soleil

PE3 s'attache à faire préciser aux élèves, par le biais de son questionnement, les différents états du soleil au fil de sa trajectoire dans le ciel, sa position et son aspect pour qu'ils puissent nommer le phénomène (tdp 29) « pourquoi il a changé de couleur ? » (tdp 37) « Alors pourquoi est-ce qu'à la fin de la chanson, le soleil est là et on fait ça ? [positionne le soleil en bas à droite et se cache les yeux] ». Pour y parvenir, elle positionne à chaque fois le bâton soleil et/ou réalise le geste. Les réponses des élèves révèlent leurs connaissances des phénomènes de lever, coucher liées à l'observation (tdp 30, tdp 36) mais aussi leur compréhension des gestes réalisés (tdp 38, tdp 40) et donc du contenu de la comptine. PE3 (tdp 43) valide leurs hypothèses « Vous avez effectivement trouvé que cette chanson parle du soleil qui se lève et qui se couche, d'accord le soleil tout au long de la journée ».

➤ Classe 4


98	PE4	Alors je vais vous aider un tout petit peu pour vous aider à comprendre la chanson mais vous avez déjà bien avancé [PE4 va chercher un ballon jaune] chut ! je vais remettre la chanson pas très longtemps, alors je vais pas vous faire toute la chanson, juste un petit peu, regardez [au fil de l'écoute(x3), PE4 déplace le ballon (soleil) de la gauche vers la droite en le passant au-dessus de sa tête et le cache derrière son dos sur le dernier vers] alors est-ce qu'avec ce petit indice supplémentaire vous avez compris ce que raconte la chanson ? alors Coralie tu penses quoi ? Tu levais la main ma grande qu'est-ce que tu voulais dire ?	
----	-----	---	---

Tableau 215 : introduction du ballon jaune

Après que quelques élèves ont émis l'hypothèse que l'histoire parle du soleil, PE4 leur annonce qu'elle va les aider pour aller plus en avant dans la compréhension de la chanson. Elle se munit d'un ballon de couleur jaune et indique aux élèves qu'ils ne vont entendre qu'une

seule répétition de la comptine mais précise qu'ils doivent regarder. En fait, les élèves observent trois répétitions de la comptine pendant lesquelles l'enseignante fait circuler le ballon en imitant la trajectoire du soleil pour, à la fin, le faire disparaître derrière son dos. Au terme de cette réalisation, elle demande aux élèves si l'indice (le ballon) leur a permis de comprendre ce dont parle la chanson.


100	Coralie	Quand y avait là quand y avait ua po c'était derrière ton dos	
-----	---------	---	---

Tableau 216 : Coralie observe la modification de la gestuelle

Coralie a vraisemblablement repéré la modification de la gestuelle sur la dernière phrase puisque PE4 ne s'est pas caché les yeux mais a placé le ballon derrière son dos. Son propos révèle qu'elle a mémorisé la phrase puisqu'elle est en mesure de la produire. Il témoigne également de son aptitude à établir des liens entre le geste et la phrase prononcée. À la suite de la remarque de Coralie, les échanges reprennent sur ce que raconte la comptine.

102	Naëlle	C'est que le soleil il commence de là [fait le geste] et il va jusque de l'autre côté
119	Inès	Il se lève après il remonte un petit peu plus haut après qu'il a monté tout en haut il redescend et après tu le caches [PE4 déplace le ballon selon les indications données par Inès]
120	PE4	Qu'est-ce qu'il fait, le soir on dit qu'il fait quoi le soleil ?
121	Els	Il se couche
128	PE4	Il fait nuit, quand le soleil se couche il fait nuit, et bien la chanson elle parle, elle parle de quoi ?
129	EL	Elle parle du soleil et de la lune
130	PE4	Alors elle parle pas forcément de la lune mais elle parle du soleil+ le soleil qu'est-ce qu'il fait ?
131	Els	Il se lève
132	PE4	[en déplaçant le ballon] il se lève, il monte il monte et après il décline on dit et après il fait quoi ? il se
133	Els	couche
134	PE4	Il se couche et c'est [ballon derrière le dos] et c'est quoi après
135	Els	La nuit

Tableau 217 : construction du sens des gestes

Naëlle (tdp 102) exprime sans aucune ambiguïté la course du soleil dans le ciel, grâce à ce qu'elle dit et ce qu'elle fait. Inès, quelques tours de parole plus loin, n'évoque plus une indication directionnelle, mais décrit les différentes phases du mouvement du soleil. PE4 déplace le ballon au fil de la narration. Elle clarifie aussi auprès des élèves le thème central de la comptine, le soleil (tdp 130). Puis, selon le même procédé de questionnement que celui de PE3, l'enseignante amène les élèves à produire verbalement le nom des phases en apportant la terminologie précise. À la fin de cette phase de travail, les élèves ont acquis la signification des gestes de la comptine et par voie de conséquence en ont construit le sens.

### **Analyse de l'activité « interprétation des gestes » : la construction d'un arrière-plan partagé**

Le milieu auquel les élèves sont confrontés est intrinsèquement multimodal (Gruson, 2019). Le recours au langage non-verbal (les gestes, les objets) comme moyen d'accès au sens des paroles de la comptine nécessite de la part des élèves d'utiliser diverses modalités sensorielles (visuelles et auditives) pour traiter les informations. Cette manière de présenter les informations sous forme à la fois auditive et visuelle serait susceptible de libérer de l'espace en mémoire de travail et donc de favoriser l'apprentissage (Roussel, 2021) ; c'est aussi ce que Leahy et Sweller, (2011) ont décrit comme étant « l'effet de modalité ». Le problème à résoudre est d'interpréter correctement les signes (les gestes que produit l'enseignante) que renvoie ce milieu pour accéder au contenu sémantique des paroles de la comptine. Il s'agit donc d'édifier l'arrière-plan qui permettra aux élèves d'entrer dans le travail de la compréhension de la langue étrangère. Plus précisément, dans la situation décrite ici, l'enjeu est de porter l'attention des élèves vers les gestes produits pour que ces derniers les interprètent et leur donnent du sens. Ainsi, dans la mesure où ce qui est placé dans le milieu, c'est le corps du professeur, nous suggérons d'utiliser la notion de « professeur-milieu » (Gruson, 2019) pour le caractériser. Pour illustrer cette notion, Gruson s'appuie sur une situation qu'elle a analysée, dans laquelle une enseignante prend appui sur son corps pour introduire les items lexicaux du visage. La citation ci-dessous permet d'éclairer cette notion.

« on peut avancer que le milieu auquel les élèves sont confrontés est constitué des énoncés de PE1 ainsi que de tous les gestes iconiques qu'elle produit afin d'aider les élèves à accéder au contenu sémantique de ses énoncés. Le problème à résoudre par les élèves est bien d'interpréter correctement, en se confrontant au milieu-professeur, les mots nouveaux ainsi que tous les éléments visuels. » (Gruson, 2019, p. 158)

### Introduction des gestes : première confrontation au milieu

Si nous étudions les énoncés professoraux préliminaires à la mise en activité des élèves, nous constatons que PE3 se montre réticente envers le milieu, elle annonce une nouvelle écoute, elle donne des indications à propos du canal sensoriel (visuel) que les élèves vont devoir solliciter mais se tait sur ce qui est à regarder. Elle rappelle cependant quelques éléments du contrat en encourageant les élèves à se concentrer (Tableau 199, tdp 5) « Alors +nous allons la remettre et +++ vous allez regarder [des réactions d'élèves se font entendre] chut ! ». PE4, quant à elle, fait montre d'une plus forte expression envers le milieu-problème. Elle guide les élèves au sein de ce milieu. En effet, elle désigne les nouveaux éléments qu'elle va y introduire, les gestes qu'elle va réaliser, la professeure fait donc milieu. (Tableau 200, tdp 14) « Alors aujourd'hui je voudrais vous montrer les gestes. En fait avec cette chanson il y a des gestes qui vont avec [...] » Ce faisant, elle exprime des indices relatifs, en premier lieu, au lien qui existe entre les gestes et la chanson, en second lieu, à la fonction de ces gestes « ils ont un sens ». Enfin, elle dévoile en partie le problème à résoudre « pour l'instant essayez de regarder et essayez de comprendre ce qu'ils veulent dire ces gestes » en orientant l'attention des élèves vers certains signes du milieu (les gestes) pour les guider dans le travail du problème qui consiste à élaborer leur signification. Elle encourage fortement l'utilisation du canal visuel pour la prise d'informations et ne donne aucune recommandation à propos de l'écoute. Lors de leur confrontation au milieu didactique, les élèves de Classe 3 et de Classe 4 sont attentifs aux gestes produits par leur professeure et entrent dans un jeu d'imitation duplicative, c'est-à-dire qu'ils imitent la forme sans forcément en saisir la signification. À la suite de cette première immersion des élèves dans le milieu, PE3 se montre plus expressive en les sollicitant sur leur envie de l'imiter (Tableau 199) « Avez-vous envie de faire comme moi ? » Elle rappelle ainsi le contrat d'imitation corporel (CDpE, 2019) ou la reproduction d'un geste montré par un modèle, le modèle étant ici la démonstration de la gestuelle par la professeure. Toutefois, en poursuivant son questionnement (Tableau 201) « Est-ce que vous avez une idée+ du pourquoi de ces gestes-là+ pourquoi on a fait ces gestes-là sur cette chanson ? », elle engage à une exploration des formes symboliques du milieu (les gestes) qui ne se réduit pas à leur reproduction. Elle invite à comprendre ce qui est à imiter. Quelle interprétation les élèves peuvent-ils faire de cette question ? S'agit-il d'accéder à la compréhension du motif, des causes de leur réalisation ou bien d'établir le rapport de signification entre le geste et la chose signifiée ?



Les propos de PE4 semblent beaucoup plus univoques. Après la monstration, elle poursuit son guidage vers l'interprétation des gestes et l'établissement d'une corrélation entre l'histoire racontée par la comptine et les gestes produits. Il s'agit de comprendre ce que représente le modèle (Tableau 206) « [...] Alors moi je voudrais savoir qu'est-ce que vous avez compris ? Elle raconte quoi cette chanson ? Chuut... en vous aidant des gestes que j'ai faits. » Ainsi, nous pouvons considérer que les énoncés professoraux produits par PE3 et PE4 qui se rapportent à ce qui est à connaître peuvent ne pas renvoyer au même problème. Le travail sémiotique de l'élève est complexe puisqu'il suppose le déchiffrement des attentes professorales et une lecture adéquate des signes du milieu. Dans la Classe 3, les réponses des élèves tendent à démontrer que leur interprétation de la question les a conduits à rechercher les raisons de la réalisation des gestes. C'est-à-dire que la question formulée en « pourquoi » a induit la recherche d'une relation causale. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les propos de Mila « parce qu'ils parlent en anglais » traduisent des savoirs implicites sur le rôle des gestes dans l'apprentissage d'une langue seconde. Ces apprentissages implicites qui « ont lieu sans intention d'apprendre, mais pas sans attention au matériel présenté, même si celui-ci n'est pas vécu comme un objet d'apprentissage » (Roussel, 2021, p.30) peuvent résulter de l'attention portée à l'association gestes et paroles lors de séances d'initiation à la langue anglaise au cours de l'année précédente ou encore de la mise en gestes de la comptine « Koko ». Dans cette hypothèse, ils témoignent du déjà-là de l'élève issu de l'action conjointe antérieure dans lequel nous identifions le caractère implicite du contrat didactique. Nous pouvons de la même façon voir dans la réponse de Faustine « on fait les gestes de la chanson » un effet du contrat. Elle a sans doute acquis un savoir implicite sur les relations qu'entretiennent les gestes et les paroles des chansons au fil de son apprentissage. C'est alors que PE3 choisit d'orienter son questionnement sur les représentations que les élèves se sont construit des gestes produits (Tableau 205) « qu'est-ce que ça peut représenter ? ». PE4, quant à elle, semble poser d'autres attentes qui sont la narration de l'histoire (Tableau 207) « C'était toujours pareil (les gestes), alors pourquoi ? qu'est-ce qu'elle raconte cette petite chanson ? ». Nonobstant, les deux enseignantes sont très expressives vis-à-vis du milieu-problème, la construction de la signification des gestes pour l'une, l'élaboration du sens de la comptine pour l'autre en s'aidant de la gestuelle. Elles savent que les élèves ont à plusieurs reprises en classe observé les phases de la course du soleil, cet arrière-plan partagé pourrait faciliter le travail du problème. Trouver la signification des gestes nécessite donc de la part des élèves de produire des inférences, en reliant un indice (le geste) à un savoir conceptuel implicite. Ce que nous remarquons, c'est que la réalisation ou non du geste qui symbolise le soleil a des effets sur la

lecture du milieu par les élèves. En effet, dans la Classe 3 où il est réalisé, il est immédiatement identifié par plusieurs élèves dont Shaïdi qui exprime ce qui l'a aidé « c'est parce qu'il est rond ». Ce geste de former un cercle pour représenter le soleil, est élaboré à partir de la forme caractéristique de l'astre, ce qui le rend plus facilement identifiable. Ce type de geste est désigné par Tellier (2008) comme prototype gestuel qui facilite l'accès au sens de mot inconnu. Ce geste, par ailleurs apporte une information lexicale majeure, qui constitue le pivot de l'histoire. La lecture adéquate de ce geste iconique a probablement facilité l'interprétation des gestes suivants. Les élèves, à partir de leur déjà-là, sont en capacité d'établir des liens entre ce qu'ils savent et ce qu'ils perçoivent dans le milieu. Ils évoquent l'idée de déplacement, de mouvement comme Brice « Parce que le soleil il va partout dans la ville », Kenji « il nous suit » ou Louna « c'est le ciel qui se déplace ». Dans la Classe 4, où ce geste iconique symbolisant le soleil n'est pas accompli, le milieu est rendu plus opaque, obligeant PE4 à réitérer sa question à plusieurs reprises « qu'est-ce qu'elle raconte cette petite histoire ? ». En outre, la production d'une réponse à cette question peut s'avérer coûteuse cognitivement puisqu'elle implique de traiter à la fois les informations sonores et visuelles et en tisser les liens pour élaborer une histoire. Néanmoins, deux élèves émettent des hypothèses sur le contenu de la comptine, Tania « Moi j'ai entendu une chanson du soleil parce que t'avais fait un rond [réalise le geste de dessiner un demi-cercle] » ou plus tard, Inès « Quand tu faisais ce geste-là [effectue des gestes de pointage avec les deux bras], ça me faisait penser que la dame elle disait, par-là, par-là, par-là ». Alors que Tania montre qu'elle est parvenue à comprendre la représentation symbolique des gestes, en identifiant le soleil, Inès a prêté attention à la position des mains et lu un acte concret d'indication de direction, ce qui lui permet d'émettre des hypothèses sur les paroles prononcées. Ceci montre l'ambiguïté parfois d'interpréter certains gestes quand le contexte est insuffisamment précisé mais atteste également de la capacité des élèves à observer et inférer. La lecture des signes du milieu se fait à partir du déjà-là des élèves, et elle se fait en fonction de ce que les élèves activent de leur déjà-là ; elle est aussi fortement liée au type d'activité induit par les questions des enseignantes. Cette analyse met en évidence, l'attention toute particulière à apporter aux gestes réalisés pour qu'ils deviennent des supports efficaces à l'accès au sens d'une langue étrangère.

Étudions maintenant comment les élèves construisent la signification du geste qui consiste à se cacher les yeux avec les mains, effectué sur la phrase « ua pō ». Dans la classe de PE3, les élèves, pour qui la comptine évoque la course du soleil, sont en mesure, grâce à cet arrière-plan partagé, de comprendre ce que symbolise le geste. Pour Brice « le soleil il est caché » ou pour Lucas « c'est la nuit, le soleil dort ». Ils inscrivent ce geste dans la continuité de l'histoire.

Dans la classe de PE4, lorsque l'enseignante demande « Qu'est-ce qui se passe vous pensez quand on fait ça ? [ se cache les yeux avec les mains], Isaiïa en répondant « Quand, quand en fait on dit ua pō, on fait ça [geste de se cacher les yeux] » montre qu'il a mémorisé la phrase prononcée lors de l'exécution du geste puisqu'il est capable de la produire. Il a, à la fois, porté attention au geste et aux paroles. Et l'interprétation qu'il nous livre à propos de ce geste émerge de sa lecture du milieu sonore, de sa perception d'autres signes sur la bande sonore, les pleurs d'un bébé qui peu à peu s'estompent. Nous avons d'ailleurs envisagé cette lecture dans notre analyse épistémique. Aussi, quand l'enseignante lui demande « Alors qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire quand on dit « ua pō » et qu'on fait ça [réalise la gestuelle] vasy ! », il répond « Que il s'endort le bébé ». Il produit ainsi une inférence relative à la signification des paroles en fonction des signes perçus. Il travaille sur un arrière-plan qu'il s'est lui-même construit. Ce que nous révèle cet épisode dans la Classe 4, contrairement à ce qui a eu lieu dans la Classe 3, c'est que les élèves ne sont pas parvenus à établir de lien entre les différents gestes réalisés ; vraisemblablement l'omission du geste iconique symbolisant le soleil a été un frein à cette construction en empêchant l'élaboration d'un arrière-plan commun. À la suite de Roussel (2021) qui évoque la correspondance entre les images et le discours, nous suggérons que la correspondance entre les gestes et le discours « joue un rôle fondamental dans les apprentissages. Il s'agit bien, en situation d'enseignement, de renforcer les liens que l'apprenant peut créer entre les éléments linguistiques et leur signification. » (Roussel, 2021, p.80). En revanche, nous constatons que certains élèves qui dirigent leur attention à la fois vers des éléments sonores (linguistiques ou paralinguistiques) et des éléments visuels sont en capacité d'émettre des hypothèses sur le sens des paroles entendues. L'ambiguïté liée à l'interprétation des gestes et, par conséquent, la mise en perspective des hypothèses émises par les élèves a constitué un des objets de réflexion de notre groupe de recherche. De la bonne compréhension des gestes par les élèves dépend leur accès à la signification des mots en langue étrangère. Cette compréhension commune est indispensable à l'institution d'un voir-comme pour produire l'arrière-plan partagé favorable à l'accès à la langue étrangère. Selon Tellier (2009) « on peut désambiguïser le geste en ayant recours à d'autres modalités (sons, images) ». Aussi, nous nous sommes interrogées sur le type de modalité à privilégier. Les analyses produites mettent au jour que l'élucidation de l'élément pivot de la comptine, le soleil, est susceptible de lever l'ambiguïté liée à l'interprétation des gestes. C'est pourquoi, nous avons alors, collectivement, décidé de recourir à un élément matériel qui en symbolisant plus concrètement le soleil pourrait assurer une fonction de médiation en facilitant la mise en relation du symbole (l'objet) vers le concept (le soleil).

### Introduction d'artéfacts : modification du milieu

Chacune des enseignantes, en introduisant un nouvel objet dans l'environnement des élèves, modifie le milieu. Ces objets peuvent être considérés comme des symboles puisqu'ils comportent une parenté ou ressemblance avec le signifié (Piaget et Inhelder, 1991). Rappelons que PE3 utilise un bâton soleil qu'elle déplace autour d'elle et dont le disque a une face orangée et une face jaune. PE4, elle, manipule un ballon de couleur jaune qu'elle fait circuler autour d'elle et qu'elle dissimule derrière son dos sur la dernière phrase du couplet. Ce nouvel élément matériel fait signe pour les élèves des deux classes ; la représentation symbolique du soleil via les artéfacts correspond à celle des élèves. Dans la Classe 3, il permet de valider les hypothèses émises précédemment sur la signification du geste de dessiner un cercle. Dans la classe 4, une double modification du milieu s'opère, premièrement via l'introduction d'un élément matériel (le ballon jaune), deuxièmement via celle d'un élément symbolique (faire disparaître le ballon). Ainsi, le milieu devient moins opaque. Le recours au premier élément lève l'ambiguïté relative à l'interprétation des gestes grâce à la reconnaissance de l'élément central de la comptine, le soleil. C'est ce que laissent transparaître les propos de Naëlle « C'est que le soleil il commence de là [fait le geste] et il va jusque de l'autre côté ». Par ailleurs, PE4 en dissimulant le ballon derrière son dos, cherche vraisemblablement à montrer que ce mouvement s'opère dans la continuité de ceux précédemment réalisés. Coralie est sensible à cette modification « quand y avait là quand y avait « ua pō » c'était derrière ton dos ». Les effets de ces modifications sont lisibles dans l'interprétation des gestes que proposent les élèves. Ils procèdent en effet à une autre lecture du milieu, lorsqu'Inès dit « Il se lève après il remonte un petit peu plus haut après qu'il a monté tout en haut il redescend et après tu le caches [PE4 déplace le ballon selon les indications données par Inès] », elle montre qu'elle élabore le sens de la comptine, parce qu'elle parvient à tisser les liens entre les différents signes que lui renvoient le milieu et aussi entre ces signes et son déjà-là. En même temps, PE4 et Inès entrent dans un processus de sémiologie réciproque, chacune produisant un signe qui en retour produit une réponse. L'enseignante produit le geste associé à ce qu'exprime Inès, cette dernière peut le lire comme un signe de validation de sa compréhension par l'enseignante, ce qui l'engage à poursuivre son récit.

Les actions des enseignantes respectives sur le milieu ont permis de lever l'ambiguïté sur la signification des gestes. Elles ont permis aux élèves de réduire l'incertitude liée à leur compréhension des signes renvoyés par le milieu. Les élèves ont acquis la certitude que la comptine et l'ensemble des gestes évoquent le déplacement du soleil. L'acquisition de cette

certitude constitue, selon nous, le fondement indispensable à une compréhension plus fine de chacun des gestes en particulier, et par voie de conséquence du message transmis. Elle institue l'arrière-plan partagé par les élèves et leur enseignante, un déjà-là relatif à la connaissance du thème central de la comptine. L'incertitude du côté des enseignantes concerne la capacité des élèves à évoquer chacune des phases du déplacement du soleil (le lever, le déclin, le coucher) et la nuit à partir de la lecture des gestes. Or, le travail à mener, dans les séances suivantes, sur la construction du sens des mots en langue étrangère est fortement dépendant des connaissances des élèves sur le phénomène mais aussi de leurs connaissances linguistiques pour le décrire. En effet, il semble difficile voire impossible d'accéder à la signification de mots, qui plus est en langue étrangère, sans avoir construit des connaissances préalables à propos de ce à quoi ils réfèrent. C'est donc, ce travail que vont s'attacher à mener les deux professeures et qui repose sur l'élargissement de l'arrière-plan partagé.

PE3 pratique un guidage fort par le biais de questions très précises sur la lecture des signes du milieu, comme, par exemple, le changement de couleur du disque qui représente le soleil « Pourquoi il a changé de couleur là ? ». Elle engage les élèves à enquêter sur la signification de ce signe, c'est-à-dire à dépasser le stade de l'observation pour aller vers celui de l'interprétation. L'arrière-plan commun élaboré permet aux élèves de construire cette signification de chacun des gestes et de la rendre explicite. Iliès exprime qu'il a identifié l'évocation d'un moment de la journée « c'est le soir » et Mélina fait part de sa reconnaissance du phénomène « Quand il se couche, il y a une partie du soleil qui est encore là mais il y a une partie qui est cachée à cause du rouge. »

Nous observons chez PE4 cette même technique de guidage pour amener progressivement les élèves à produire la signification des gestes en relation avec l'élément central, le soleil, mais aussi pour qu'ils l'expriment de manière explicite à l'aide de la terminologie adéquate. Par exemple, alors que les premières phases du mouvement du soleil ont été identifiées et nommées, elle les reformule tout en produisant les gestes correspondants et engage les élèves à terminer la description « il se lève, il monte il monte et après il décline on dit et après il fait quoi ? [en déplaçant le ballon ] il se ... » Elle se montre très expressive, à la fois vis-à-vis du milieu, ce qui est connaitre, et vis-à-vis du contrat, ses attentes et les connaissances déjà construites en les rappelant. Ce rappel du mot et du geste qu'elle effectue systématiquement après chaque proposition des élèves en constitue la validation. Nous retrouvons ce même procédé de validation chez PE3, qui en fin de séance se montre très expressive sur la réussite des élèves « Vous avez effectivement trouvé que cette chanson parle du soleil qui se lève et qui se couche, d'accord le soleil tout au long de la journée [accompagne d'un geste] ». Les

deux enseignantes établissent ainsi l'état des connaissances des élèves à propos de la comptine. Elles donnent également à voir aux élèves ce qui leur a permis de construire ces connaissances, l'attention aux signes produits, les gestes.

### c) Synthèse

Dans cette partie, nous avons étudié les fonctions occupées par les ressources sémiotiques (les gestes) mobilisées par les professeures et sur lesquelles les élèves doivent prendre appui pour « construire la situation référente qui donnera sens aux énoncés. » ( Gruson, 2019, p. 170)

L'accès au sens d'une langue étrangère, notamment, lorsque les élèves sont des débutants, nécessite l'utilisation de ressources non verbales comme les gestes iconiques ou métaphoriques. Ceci implique que les élèves soient attentifs à ces signes et qu'ils soient capables de les interpréter. En effet, selon Eco (2006) cité par Gruson ( 2019, p. 171)

« L'accumulation de signes ostensifs ne clarifie par, par simple induction, la signification du terme s'il n'y a pas un cadre de référence, une règle métalinguistique (et même sémiotique) exprimée d'une manière quelconque pour dire selon quelle règle on doit entendre l'ostension. » (Eco, 2006, p. 50)

Le décodage de ces signes vers un même signifié, poursuit Gruson (2019) repose sur la connaissance de règles de signification partagées par les professeurs et les élèves. Comme nous avons pu l'observer dans nos analyses, la réalisation du geste iconique faisant référence à l'astre solaire a vraisemblablement permis l'établissement de ce système de significations partagées dans la Classe 3. Il a probablement favorisé une lecture adéquate des autres gestes produits et la construction de leur signification (le mouvement du soleil dans le ciel). L'omission de ce geste dans la Classe 4 a sans doute rendu moins aisé le travail sémiotique par les élèves, qui n'ont pas été en capacité de tisser les liens unissant les différents gestes. Aussi, il apparaît comme essentiel de porter une attention toute particulière aux gestes à produire. Ceux-ci doivent faire suffisamment signe pour les élèves pour qu'ils puissent les interpréter de manière adéquate. D'autre part, le geste qui constitue une ressource sémiotique couramment utilisée par les professeurs de langue, et qui est considéré comme fondamental pour l'accès au sens lorsque que l'apprenant est débutant et/ou très jeune (Tellier, 2009), nécessite d'abord que les élèves y portent attention. Il nous semble que l'éveil à la diversité linguistique et culturelle à l'école maternelle peut constituer le lieu favorable à un apprentissage de l'attention aux gestes produits. Nous suggérons que cette attention aux gestes peut concourir au développement de stratégies de compréhension orale, notamment en donnant à voir aux élèves qu'ils constituent un des moyens d'accès au contenu sémantique d'un discours. C'est ce que PE3 cherche à rendre explicite, lorsqu'elle pose cette question en

fin de séance « Qu'est-ce qui vous a aidé à trouver que ça parlait du soleil ? ». Question à laquelle Timéo apporte la réponse suivante « c'est quand tu faisais ça ! [fait le geste de manipuler le bâton soleil] ». Ce faisant, il montre ainsi comment il a accédé à la connaissance du thème de la comptine. Cette attention au geste est une attention à l'action produite, c'est le savoir comment, le *skill* décrit par Ryle (1949). Cependant, tout geste ou tout signe, n'est pas dénué d'une certaine ambiguïté puisque comme le soulignent Piaget et Inhelder, (1991) « le geste imitatif différé n'est pas une partie ou un aspect du signifié, mais une copie évocatrice, par conséquent différenciée de son modèle ». C'est pourquoi, il est important pour éviter toute mauvaise interprétation, de désambigüiser le geste, notamment quand il porte la charge sémantique du discours. Nous avons observé les effets consécutifs à l'introduction des objets « ballon » ou « bâton soleil », plus proches au niveau aspectuel de la réalité « soleil », sur la validation ou la révision des hypothèses émises par les élèves. Ces objets ou outils de médiation introduits par les enseignantes ont permis de contrôler la lecture du milieu par les élèves. Cette modification du milieu a été cruciale pour l'établissement de l'arrière-plan sur lequel, dans l'action conjointe, s'est construit le sens de la comptine. Cet arrière-plan qui intègre la connaissance des gestes, de ce qu'ils représentent, et le contenu sémantique de la comptine, constitue le déjà-là sur lequel va s'engager le travail de compréhension orale visant à inférer le sens des mots clés de la comptine.

## 2) Étape 3 : l'élaboration du sens du mot « Mahana »

Le travail de compréhension du sens de la comptine, mené précédemment à partir de l'interprétation des gestes, a permis à tous, élèves et professeure, de se construire un système de références communes. Ce système constitue un voir-comme (Wittgenstein, 2004) de la signification des gestes qui s'est institué au sein du jeu social de leur interprétation. Les élèves en accédant au jeu de langage de leur professeure sont entrés dans son style de pensée (Fleck, 2005). En comprenant la représentation, ils ont compris la modélisation du phénomène (le mouvement du soleil). Par conséquent, nous considérons que ce voir-comme constitue un arrière-plan partagé porteur de capacités pour le travail de la compréhension orale des mots-clés. De plus, l'analyse épistémique que nous avons conduite a mis au jour d'autres éléments susceptibles de favoriser le repérage auditif et l'accès au sens des mots comme, par exemple, la fréquence des apparitions du mot « *mahana* », et la régularité de la construction syntaxique des trois phrases « *ua hiti te mahana* », « *ua taha te mahana* », « *ua topa te mahana* » qui décrivent le mouvement du soleil.

Nous avons alors imaginé, au sein de notre collectif, un dispositif didactique qui prend en compte à la fois le voir-comme institué et les caractéristiques sonores et textuelles du document. Il s'agit de diriger l'attention des élèves vers une autre forme de signes, les mots dits en langue étrangère. Dans cet échange qui a eu cours dans la Classe 3, nous observons comment l'enseignante déplace l'objet de l'attention vers la langue étrangère.

48	PE3	[...] et pourquoi quand vous avez écouté la dame chanter vous n'avez pas trouvé que ça parlait du soleil ?
49	Mélina	Parce qu'elle parlait d'une autre langue
50	PE3	Elle parlait dans une autre langue donc
51	Faustine	Une autre langue qu'on connaît pas

Tableau 218 : déplacement de l'attention vers la langue entendue

Elle rappelle aux élèves leur incompréhension avant l'introduction des gestes et leur en demande les raisons. Ce que nous constatons, c'est que les élèves sont maintenant en mesure de les expliciter. Cette aptitude à reconnaître la langue autre et à en exprimer son ignorance peut être lue comme un signe de la construction de la notion d'altérité. Le travail du professeur consiste dès lors à favoriser la rencontre avec l'autre, à établir les moyens de communication et donc à permettre la compréhension de la langue de l'autre. Il s'agit, comme le souligne Benoit (2008), d'établir un pont qui permette cette rencontre avec l'autre et le rende plus proche.

« Mais pour qu'il y ait une communication entre l'autre et moi, il doit y avoir quelque chose de commun qui garantisse cette communication. Il faut donc qu'il y ait un « même » et que ce « même » prédomine sur l'autre. » (Benoit, 2008, p. 148)

a) Présentation d'épisodes décrivant la  
construction du sens du mot  
« mahana » (soleil)

Dans chacune des deux classes, le document sonore utilisé pour l'identification du mot « mahana » n'est pas le même. Dans la Classe 3, la professeure, PE3, dispose d'une version chantée *a capella* par un parent d'élève de culture tahitienne. PE4, de son côté, a mis en œuvre ce travail avant que l'enregistrement soit réalisé et s'est servie de la version chantée avec l'accompagnement musical. Voici maintenant comment chacune des enseignantes présente l'activité aux élèves.



58	PE3 9min59	[.....] est-ce que vous avez repéré dans cette chanson le mot qui pourrait faire penser au soleil ? Dans notre chanson, on ne parle que du soleil, on est d'accord donc ce mot soleil là on devrait le retrouver une seule fois ou plusieurs fois dans notre chanson ?
59	Els	Plusieurs fois
60	PE3 10min27	Plusieurs fois, alors on va écouter à nouveau et on va essayer de repérer un mot qui revient souvent + on peut écouter

Tableau 219 : présentation de l'activité de repérage du mot "mahana"- Classe 3

PE3 (tdp 58) demande aux élèves s'ils ont déjà procédé au repérage du mot qui signifie « le soleil » dans la langue de la comptine. Sans leur laisser le temps de répondre, elle rappelle elle-même le thème central de la comptine et leur signifie le caractère essentiel du mot « soleil ». Puis, au travers de son questionnement, elle amène les élèves à s'interroger sur les liens possibles entre le nombre de fois où un mot est entendu et son importance sémantique. La réponse des élèves « plusieurs fois » est reprise par PE3 (tdp 60) et peut constituer une amorce au travail de repérage d'un mot qui observe ce critère. L'enseignante lance alors l'écoute de la comptine.

De son côté, PE4 présente tout autrement le travail.

PE4 5min18	Je vais vous faire réécouter la chanson, par contre je vais vous demander de bien bien écouter + si vous entendez quelque chose qui est répété plusieurs fois + vous allez bien écouter et vous allez essayer de repérer s'il y a des choses qui sont répétées plusieurs fois +ok ? ça va ? Alors si on a trouvé on lève la main +Alors est-ce que vous êtes prêts ?
---------------	--

Tableau 220 : présentation de l'activité de repérage du mot « mahana » - Classe 4

Après un temps d'écoute libre, elle procède à un rappel de tout ce qui a été évoqué à propos de la comptine lors des séances précédentes. Nous rappelons que le document sonore utilisé est la version avec l'accompagnement musical. Puis, elle annonce une nouvelle activité d'écoute (Tableau 220). Elle indique aux élèves qu'ils vont devoir repérer « quelque chose » puis « des choses » qui sont répétées plusieurs fois sans apporter plus de précisions. Contrairement à PE3, elle n'annonce pas qu'il s'agit de mots, ni de quel mot. Elle leur indique qu'ils devront lever la main dès qu'ils auront une réponse à apporter. Nous avons choisi de décrire la situation qui suit ce moment de présentation d'abord dans la Classe 3 puis dans la Classe 4. Nous rappelons que le document sonore utilisé dans la Classe 3 correspond à la version chantée *a capella*, dépourvu de tout parasitage lié aux sons des instruments de musique, les mots y sont très audibles. Suite à l'écoute de la comptine, PE3 réitère la question posée initialement.

62	PE3	alors est-ce qu'il y a un mot que vous avez entendu plusieurs fois ? Onab ?
----	-----	---

Tableau 221 : question posée par PE3 à l'issue de l'écoute

L'énoncé de l'enseignante est univoque et porte sur le repérage d'un mot qui a été entendu à plusieurs reprises. Après avoir interrogé deux élèves, dont les réponses ne sont pas audibles, elle s'adresse à Iliès.

66	PE3	Iliès ?
67	Iliès	Mahana [la prononciation du h est bien marquée]
68	PE3	Mahana, tu as entendu que ça revenait plusieurs fois, est-ce que vous avez entendu les autres ?

Tableau 222 : identification du mot "mahana" par Iliès

Iliès a identifié le mot « *mahana* », comme celui qui offre le plus de répétitions. Nous observons également que sa prononciation est très proche du modèle, avec notamment l'expiration réalisée du [h]. PE3, répète le mot et s'adresse au groupe classe pour savoir si tous ont dressé le même constat qu'Iliès. Un « oui » collectif se fait alors entendre et PE3 engage les élèves à vérifier cette réponse.

70	PE3 11min22	Est-ce qu'on pourrait essayer de compter le nombre de fois où on l'entend ? Marius tu as entendu ce que je viens de demander ?
----	----------------	--

Tableau 223 : premier rappel de la consigne après l'écoute - Classe 3

Pour ce faire, elle leur propose de compter le nombre de fois où le mot « *mahana* » apparaît. Et comme Marius ne se montre pas très attentif, elle réitère sa consigne.

74	PE3	J'ai demandé d'écouter et de compter le nombre de fois où on entend le mot mahana, d'accord alors on écoute. On compte hein dans sa tête écoute, comptez sur vos doigts. [écoute de la comptine]
----	-----	--

Tableau 224 : second rappel de la consigne après l'écoute - Classe 3

PE3 fait plus que renouveler sa consigne ; elle apporte des indications sur la manière de procéder au comptage, dans sa tête ou sur les doigts.

77	Mila	Trois
78	PE3	Trois fois+ est-ce que vous avez compté autrement vous, Nolan ?
79	Nolan	Cinq [montre les 5 doigts de la main]
80	PE3	Cinq fois Nolan [on perçoit des voix d'élèves qui disent 4] et bien on va compter ensemble. Attention, on écoute bien et on compte avec nos doigts [écoute de la comptine, les élèves et l'enseignante indiquent avec leurs doigts le nombre de fois où ils repèrent le mot <i>mahana</i> ]. Alors 5 fois le mot Mahana, à votre avis ça pourrait être quoi ce mot-là ? [Des voix d'élèves se font entendre] Kenji ? Ah ! Mélina a une idée, tu nous dis Mélina

Tableau 225 : comptage du mot "mahana"- Classe 3

Alors que quelques élèves comme Mila ont repéré trois occurrences du mot, Nolan (tdp79) dit et montre qu'il en a compté cinq. Dans le même temps d'autres font entendre qu'ils ont entendu à quatre reprises le mot. Pour vérifier l'exactitude des réponses, PE3 suggère de procéder à un dénombrement collectif à l'aide des doigts. À l'issue de cet exercice, le nombre 5 proposé par Nolan fait consensus. C'est alors que la professeure interroge les élèves sur le sens possible du mot *mahana*.

81	Mélina	Le soleil qui se couche
82	PE3	Alors qu'est-ce qu'il fait avant de se coucher le soleil, rappelez-vous des gestes de la chanson, d'abord [fait un cercle] on fait quoi là ?
83	Els	Le soleil
84	PE3	Voilà on va parler du soleil+ et après il fait quoi le soleil, il se lève, il est tout en haut [les élèves disent en même temps]

Tableau 226 : proposition d'interprétation du mot "mahana"- Classe 3

Mélina (tdp 81) suggère non pas un mot mais une phrase pour recouvrir le sens de « *mahana* ». L'enseignante réagit à cette proposition en ayant recours au geste qui symbolise le soleil, elle demande aux élèves d'en rappeler la signification. Ces derniers le reconnaissent immédiatement et l'expriment (tdp 83). PE3 clôt cet épisode, en évoquant la course du soleil. Cependant, elle n'établit pas clairement les liens entre le mot « *mahana* » et le mot soleil. Nous présentons ci-dessous comment cette situation a été menée dans la Classe 4. L'enseignante, rappelons-le, a donné comme consigne aux élèves de repérer quelque chose ou des choses qui apparaissent fréquemment dans la comptine.



5	PE4	Alors c'est parfait ! vous allez bien écouter s'il y a des choses qui reviennent. Alors on va remettre au début+ chut il faut écouter, il faut être concentré pour écouter on peut même fermer ses yeux si on a envie [écoute de la comptine avec accompagnement musical] [certains élèves effectuent les gestes] non on ne fait pas les gestes. Alors je fais une petite pause, est-ce que vous avez entendu un mot qui était répété plusieurs fois ? Enzo ?	
6	Enzo	<inaudible>	
7	PE4	Alors là je n'ai rien entendu	
8	Enzo	C'était le mot qui était tout au début	
9	PE4	Ah ! c'était le mot qui était tout au début, est-ce que quelqu'un a entendu le mot qui était tout au début ? Alors je vais être plus précise dans la chanson il y a un mot qui est répété plusieurs fois, moi je voudrais que vous retrouviez ce mot-là. C'est ça que je vous demande, pour l'instant je vois que personne ne l'a trouvé. Alors fermez vos yeux, tout le monde doit fermer les yeux c'est obligatoire + fermez vos yeux et écoutez [écoute de la comptine]. Alors est-ce que vous avez entendu un mot qui était dit plusieurs fois ? Naëlle ?	

Tableau 227 : premier travail de repérage du mot répété – Classe 4

Juste avant de lancer l'écoute du document sonore, PE4 réitère la consigne, le travail des élèves consiste à repérer « des choses qui reviennent ». Elle ne définit toujours pas ce que sont ces choses mais leur prodigue des conseils pour aider à la concentration « vous pouvez fermer vos yeux ». Nous observons que quelques élèves réalisent les gestes de la comptine au fil de l'écoute, cependant leur professeure leur demande de cesser « non, on ne fait pas les gestes ». Lorsque l'écoute est terminée, PE4, interroge à nouveau les élèves mais, cette fois, se montre plus précise. Elle dévoile que c'est un mot qu'il faut identifier, (tdp 5) « le mot qui est répété plusieurs fois ». Enzo (tdp 8) dit qu'il a identifié le premier mot de la comptine comme répondant à ce critère sans le nommer. L'enseignante (tdp 9) demande alors aux autres élèves s'ils ont identifié ce mot. Puis, probablement parce qu'elle perçoit une certaine incompréhension chez les élèves, elle leur annonce qu'elle va clarifier ses attentes « je vais être plus précise ». Elle leur indique donc, qu'un mot – elle réduit ainsi la recherche à un seul mot – est entendu plusieurs fois, et c'est ce mot que les élèves doivent identifier. Elle précise également (tdp 9) « pour l'instant personne ne l'a trouvé » alors qu'il s'agit bien du mot qu'Enzo a repéré. Enfin, avant l'écoute, elle renouvelle ses conseils habituels. Cette fois, elle pose comme obligation le fait de fermer les yeux « tout le monde doit fermer les yeux, c'est obligatoire ». À la suite de cette écoute, Naëlle fait une première proposition.

10.	Naëlle	Quand il se cachait les yeux il disait deux fois à chaque fois++
11.	PE4	Mais quel mot ?
12.	Naëlle	Au moment où il se cachait les yeux
13.	PE4	Oui mais moi c'est pas ça que j'ai demandé, j'ai demandé qu'est-ce qu'on entendait ?
14.	Ninon	Quand il se cachait les yeux il disait « ua po »
15.	PE4	Alors quand il se cachait les yeux il disait ua po mais est-ce que c'était répété plusieurs fois dans la chanson ?
16.	Els	Oui ! non !

Tableau 228 : première proposition de Naëlle - Classe 4

Ce que Naëlle semble signifier, c'est qu'elle a remarqué une répétition, au moment où le geste de se cacher les yeux est réalisé. Toutefois, elle n'est pas en mesure de dire le mot qui est répété. Ce qu'elle a identifié (tdp 12), c'est le geste, le moment où se produit cette répétition. PE4 fait alors remarquer que cette réponse ne correspond pas à ses attentes, il ne s'agit pas de dire ce qui est fait mais ce qui est entendu. Ninon (tdp 14) apporte la réponse en formulant la phrase « *ua pō* ». L'enseignante reformule alors (tdp 15) son interrogation à propos de la répétition de cette phrase dans la chanson. Les réponses des élèves (tdp 16) montrent que les avis divergent. À l'évidence, le mot « *mahana* » pourtant repéré plus tôt par Enzo, sans être

prononcé, n'est pas proposé à ce stade. Seul Isaïa est en mesure d'indiquer un mot pour lequel il a observé de nombreuses répétitions

22	Isaïa	Moi j'ai beaucoup entendu ua
----	-------	------------------------------

Tableau 229 : Isaïa repère la répétition du mot "ua"

Cette observation de l'élève est pertinente puisque le mot « ua » est prononcé à quatre reprises, PE4 n'y apporte aucun commentaire et propose une nouvelle écoute.

24	PE4	Alors je vais remettre parce que pour l'instant vous n'avez pas trouvé. Qui va nous trouver le mot ? Attention, chut, on ferme ses yeux, on écoute attentivement. Chut fermez vos yeux [écoute du premier vers de la comptine] Ninon
----	-----	--

Tableau 230 : nouvelle consigne d'écoute de PE4

La professeure exprime aux élèves qu'ils n'ont toujours pas réussi à identifier le mot répété, et cette fois réduit l'écoute au premier vers de la chanson. Ce vers se compose du mot « mahana » répété deux fois. En procédant ainsi, PE4 réduit le travail à l'identification du mot « mahana ».

25.	Ninon	Mahana makana
26.	PE4	Alors [fais un geste de la main qui signifie l'approximation] vas-y redis nous
27.	Ninon	Mahana makana
28.	Jaoued	Mahana mahana

Tableau 231 : répétition de la phrase

Après avoir entendu l'extrait de la comptine, Ninon répète ce qu'elle a entendu en commettant une erreur de prononciation sur la deuxième itération de « mahana » alors que Jaoued le restitue parfaitement. Puis d'autres élèves font des propositions plus éloignées du modèle. PE4 s'étonne de la difficulté éprouvée par les élèves à émettre des propositions justes.

31.	PE4	Pourquoi vous avez du mal à retrouver le mot comme ça est-ce que vous pouvez me dire ?
32.	Julien	Il est dur
33.	PE4	Ils sont durs
34.	Maëlle	Oui ils sont durs à répéter
35.	PE4	Pourquoi ils sont durs à répéter ?
36.	Léa	Parce que c'est pas dans notre langue

Tableau 232 : échanges autour de la difficulté à identifier le mot

L'enseignante invite alors les élèves à s'exprimer sur ce qui fait obstacle au repérage du mot. Julien et Maëlle (tdp 32 et 34) disent que ce qui est ardu, c'est de répéter les mots, parce que, comme l'explique Léa (tdp 36), ce sont les mots d'une autre langue ou plus justement ils n'appartiennent pas à leur langue. C'est alors que Ryad propose une stratégie pour y parvenir.

38.	Ryad	Il faut chanter
39.	PE4	Il faut quoi ?
40.	Ryad	Il faut chanter pour trouver le mot

Tableau 233 : stratégie pour trouver le mot

L'élève (tdp 38) suggère le recours au chant et lorsque que PE4 lui demande de reformuler sa proposition, ce dernier lui précise que pour trouver le mot il faut chanter. Selon lui, l'écoute n'est pas suffisante, il est nécessaire d'oraliser pour garder en mémoire le mot qui se répète. Juste après cette intervention, PE4 va proposer de nouvelles écoutes du vers « *mahana mahana* », et ce n'est qu'à l'issue de la troisième que survient l'épisode ci-dessous. Parmi les différentes propositions suggérées par les élèves, l'enseignante a remarqué celle de Jaoued et lui demande de la reformuler.

46.	Jaoued	Mahana mahana [prononciation avec [h] expiré]
47.	Els	Mais ça veut dire quoi ? Euh qu'est-ce que t'as dit ?

Tableau 234 : répétition du premier vers par Jaoued

Le jeune élève oralise (tdp46) ce qu'il a entendu avec exactitude ; la prononciation du [h] expiré est réalisée. Jaoued plus tôt dans la séance, dès la première écoute de ce vers, a produit l'énoncé « *mahana mahana* » à voix haute (Tableau 234). PE4 n'y a, alors, pas réagi. Il se peut qu'elle ne l'ait pas entendu. Ce que nous observons, ce sont des réactions de plusieurs élèves « Mais ça veut dire quoi ? Euh qu'est-ce que t'as dit ? » (tdp 47) qui interrogent le sens de l'énoncé.

57.	Matthis	C'est le même mot !
58.	PE4	Ah ! il répète la même chose ! il répète la même chose.

Tableau 235 : un élève observe la répétition du mot "mahana"

68.	PE4	Non alors juste [en montrant un seul doigt] une fois le mot
69.	Jaoued	Mahana

Tableau 236 : segmentation des mots

Quelques tours de parole plus tard, et après que PE4 a demandé à Jaoued de produire à plusieurs reprises le premier vers de la comptine, Matthis (Tableau 235, tdp 57) remarque que l'énoncé est composé d'un seul mot qui est répété. Les élèves vont mettre en évidence que ce mot est entendu deux fois. L'enseignante s'adresse à Jaoued pour que ce dernier prononce à haute voix une seule fois le mot. Celui-ci s'exécute (tdp 69) et dit « *mahana* ». Le mot maintenant identifié, PE4 va demander aux élèves de compter le nombre de fois où ce mot apparaît dans la comptine.

Ce temps dédié au comptage des occurrences du mot « *mahana* » offre une grande similitude avec ce qu'il s'est passé dans la Classe 3, tant dans son déroulement que dans les énoncés produits, aussi nous allons présenter ce qui survient juste après.

127.	PE4	Est-ce que vous avez une idée de pourquoi ce mot il est dit plein de fois [silence des élèves] dans une chanson quand on répète plein de fois le même mot c'est pourquoi, dans toutes les chansons d'ailleurs [silence]
128.	Naëlle	Pour le répéter
129.	PE4	Oui d'accord pour le répéter mais pourquoi on le répète plein de fois des fois le même mot, d'après vous ? Allez vas-y
130.	Julie	Ben le refrain
131.	PE4	Ah ! c'est peut-être le refrain, c'est peut-être comme un refrain, ok c'est une bonne explication
132.	Elias	Peut-être qu'ils avaient envie de le répéter
133.	PE4	Oui pourquoi, ils avaient envie de le répéter ce mot-là ? Oui Elias je suis d'accord ils avaient peut-être envie de le répéter mais pourquoi ?
134.	Paul	Parce que ça veut dire quelque chose
135.	PE4	Ah ça veut dire quelque chose, et bien est-ce que vous avez une idée, tiens qu'est-ce qu'il veut dire ce mot mahana ?
136.	Jaoued	Mahana mahana
137.	PE4	Ah voilà , il l'a bien , redis-le bien fort [en s'adressant à Jaoued]
138.	Jaoued	Mahana mahana
139.	PE4	Alors qu'est-ce qu'il peut bien vouloir dire.
140.	Lucie	Il a trois syllabes
141.	PE4	Il a trois syllabes bravo !
142.	Jaoued	Mon papa il parle dans cette langue là
143.	PE4	Ah ! ton papa il parle dans cette langue-là, c'est peut-être pour ça que tu as bien bien réussi toi à entendre les sons parce que tu connais déjà un petit peu la langue, d'accord ! Vas-y Inès
144.	Inès	Peut-être parce qu'ils disent le jour avec ce mot
145.	PE4	Ah ! ce mot ça veut dire le jour, rappelez-vous ce qu'on a fait dans la salle de motricité
146.	Ninon	C'était le soleil qui se lève et qui se couche
147.	PE4	Ah ! vous vous rappelez on a travaillé là-dessus++donc Mahana ça pourrait être quel mot, ben tiens [montrant le rayon de soleil] il vient nous voir d'ailleurs + attendez là on s'entend plus++alors ça pourrait être quoi le mot Mahana, qu'est-ce qu'il pourrait vouloir dire tu penses ?
148.	Elias	Ça veut dire qu'il est au soleil
149.	PE4	Ça veut dire quoi ? qu'il est au soleil ?
150.	Els	Le soleil
151.	PE4 27min38	Ça veut dire le soleil ? Bon ben vous avez trouvé bravo mahana c'est, c'est le soleil vous avez trouvé bravo ! on va s'arrêter

Tableau 237 : découverte du sens du mot "mahana"

Après avoir mis en évidence les nombreuses occurrences du mot « *mahana* », la professeure (tdp 127) questionne les élèves sur les raisons de cette forte présence du mot dans la comptine. Les premières réponses apportées par les élèves, comme celle de Naëlle (tdp 128), évoquent le fait observé (la répétition) à laquelle Elias ajoute (tdp 132) l'envie de répéter, qui peut sous-tendre une volonté de réaliser cette répétition de la part de ceux qui ont écrit la comptine. Julie

(tdp 130) identifie ce qui est répété comme étant le refrain de la chanson probablement en référence au travail réalisé lors de l'apprentissage de la comptine « *Koko Koko E laye laye* ». PE4, se saisit de la réponse d'Elias qui suggère l'envie de répéter, et lui montre son accord (tdp 133). Puis elle propose aux élèves de réfléchir à ce qui pourrait donner envie de répéter un mot. C'est à ce moment que Paul (tdp 134) exprime que la répétition peut être liée au sens du mot. Dès lors, (tdp 135) l'enseignante engage un travail sur la recherche du sens du mot « *mahana* ». En réponse à la production du mot « *mahana* » par l'enseignante, Jaoued répète le premier vers une première fois (tdp 136) spontanément, puis une deuxième fois à la demande de PE4. Alors que l'enseignante a renouvelé son questionnement sur le sens du mot, Lucie (tdp 140) apporte une information sur la forme du mot et sa composition syllabique. Puis Jaoued (tdp 142) révèle que cette langue ne lui est pas inconnue puisque c'est celle de son père. La professeure, en découvrant que Jaoued est familier de cette langue, exprime à l'élève (tdp 143) que cette connaissance l'a aidé à bien identifier les sons de cette langue. Puis Inès (tdp 144) émet l'hypothèse que ce mot peut signifier « le jour », peut-être en se rapportant à ce qui a été mis en évidence sur la course du soleil et la durée d'un jour. PE4 relève cette proposition (tdp 145) tout en engageant les élèves à se remémorer ce qu'ils ont fait lors de la séance en salle de motricité. Ninon (tdp146) rappelle la représentation du déplacement du soleil depuis son lever jusqu'au coucher. À cet instant, les rayons du soleil traversent les vitres de la classe, et PE4, tout en réitérant sa question relative au sens du mot « *mahana* », dévoile aux élèves qu'il vient à leur rencontre (tdp 147) « il vient nous voir d'ailleurs ». Ceci amène progressivement les élèves à produire la réponse attendue « le soleil » (tdp 150). Cette réponse est validée par l'enseignante (tdp 151) qui félicite ses élèves pour avoir trouvé que « *mahana* » signifie « soleil ».

#### b) Analyse de l'activité « construction du sens du mot « *mahana* » - le potentiel d'apprentissage du milieu-problème

Dans cette situation d'apprentissage, les milieux didactiques constitués par chacune des professeures sont dissemblables.

Premièrement, l'élément essentiel, soit le document sonore utilisé offre des caractéristiques différentes susceptibles d'influer sur le travail du milieu. Dans la Classe 3, il s'agit d'une version chantée sans accompagnement musical. Le milieu sonore est par conséquent uniquement composé des mots de la chanson. PE3 a ainsi allégé la charge intrinsèque du document en supprimant les sons des instruments et les bruitages. Cet aménagement du milieu



est susceptible de produire des effets lors des activités de bas niveau comme le repérage du mot « *mahana* ». Dans la Classe 4, le milieu sonore qui se constitue de la version instrumentalisée peut s'avérer plus complexe à déchiffrer.

Deuxièmement, nous devons prendre en considération les énoncés produits par les professeures. Ceux-ci peuvent contenir des signes qui engagent à un travail différent dans le milieu. PE3 rappelle explicitement des éléments du contrat, certains peuvent être considérés comme stables, puisqu'ils s'inscrivent dans la continuité des apprentissages. Il s'agit du thème central de la comptine (Tableau 219, tdp 58) « Dans notre chanson, on ne parle que du soleil ». D'autres apparaissent plus fragiles tel le lien qui vient juste d'être ébauché entre l'essentialité sémantique du mot « *mahana* » et la fréquence de ses occurrences (Tableau 219, tdp 60) « Dans notre chanson, on ne parle que du soleil, on est d'accord donc ce mot soleil là on devrait le retrouver une seule fois ou plusieurs fois dans notre chanson ? » PE3 désigne explicitement les éléments du milieu vers lesquels les élèves doivent orienter leur attention (un mot répété) pour travailler le problème et inférer le sens de ce mot. Elle exerce ainsi un guidage de l'activité des élèves qui peut contribuer à réduire la charge extrinsèque (Roussel et Gruson, 2019). Dans la Classe 4, l'enseignante fait montre de plus de réticence vis-à-vis du contrat et du milieu. Elle rappelle uniquement le contrat d'écoute (Tableau 220) « vous allez bien écouter ». Ce qu'elle exprime à propos du milieu, c'est la répétition d'un de ces éléments mais elle en tait la nature. Elle spécifie le travail qui est à réaliser, soit le repérage de l'élément répété (Tableau 220) « vous allez bien écouter et vous allez essayer de repérer s'il y a des choses qui sont répétées plusieurs fois ». Or, dans le milieu sonore relativement complexe puisqu'il comprend des mots, des sons d'instruments de musique, des bruitages, le travail du problème dépend fortement de ce qui fera signe pour les élèves en fonction de leur déjà-là. Ils peuvent porter leur attention vers l'un ou l'autre des éléments du milieu sonore. En conséquence, ce qui est tu, c'est l'enjeu de savoir lié à cette activité, la compréhension de la « chose » répétée.

Les élèves des deux classes n'abordent donc pas le travail du problème dans les mêmes conditions. En effet, dans la Classe 3, le milieu a été aménagé et l'expression de la professeure vis-à-vis de ce qui est connu (le thème central de la comptine et la fonction de la répétition), peut orienter significativement l'action des élèves vers ce qui est à connaître (inférer le sens d'un mot inconnu). Dans la Classe 4, le travail sémiotique des élèves est rendu plus complexe à la fois au regard du milieu pourvoyeur d'une grande variété de signes mais aussi de celui du déchiffrement des attentes professorales. Pour autant, les élèves disposent d'un certain déjà-là pour aborder le problème. Nous devons, en effet, considérer ce qui a été construit dans

l'action conjointe antérieure. D'une part, les élèves ont des connaissances relatives à la comptine. D'autre part, ils ont déjà fait l'expérience d'une situation similaire lors de l'étude de la comptine « Koko laye laye » (le repérage de la répétition de la syllabe « ba » pour en construire le sens).

Analysons, dans un premier temps, la situation dans la Classe 3. Lorsque PE3 demande (Tableau 221, tdp 62) « alors est-ce qu'il y a un mot que vous avez entendu plusieurs ? », Iliès est en mesure d'apporter la réponse attendue (Tableau 222, tdp 67) « *Mahana* [la prononciation du h est bien marquée] ». Il montre ainsi qu'il a réussi à activer des processus de bas-niveau qui lui ont permis de traiter de manière adéquate le matériau sonore, en le segmentant, en y prélevant une unité récurrente et en gardant en mémoire ses caractéristiques phonologiques. Cependant, nous ignorons s'il a effectué ou non un travail de construction du sens du mot en activant des processus de haut-niveau. Or, c'est ce qui est en jeu *in fine* dans la situation. L'enseignante, n'engage pas immédiatement ce travail, elle se saisit de la réponse d'Iliès pour mettre en place une activité de bas-niveau qui consiste à repérer le mot « *mahana* ». Elle élabore ainsi un nouveau milieu didactique qui intègre le mot « *mahana* ». En quelque sorte, elle prend appui sur un problème résolu par un expert (Iliès) pour construire des schémas de résolution de problème pour tous (Gaonac'h, 2009, p. 209). La résolution de ce problème dépend de la capacité des élèves à activer des processus de bas-niveau, segmenter le flux sonore pour en extraire le mot « *mahana* » (Tableau 223, tdp 70) « Est-ce qu'on pourrait essayer de compter le nombre de fois où on l'entend ? » Le travail du problème exige que les élèves aient mémorisé la forme sonore du mot ; cependant ils n'y ont pas été entraînés. Les réponses des élèves relatives au nombre d'occurrences du mot tendent à montrer qu'ils se livrent tous au jeu, certains comme Nolan produisent le nombre attendu. La professeure propose de procéder à la vérification conjointe de ce nombre. Elle utilise le procédé de monstration, (Tableau 225, tdp 80) « et bien on va compter ensemble ». Elle s'introduit alors dans le milieu au travers du mouvement de ses doigts lors du comptage. Ainsi, elle procure aux élèves les moyens de produire la réponse adéquate (cinq). Selon les signes dont ils se saisissent, les élèves travaillent ou non le problème qui relève de la capacité à traiter le matériau sonore. Certains peuvent se livrer à une imitation du mouvement des doigts sans prêter attention à ce qui est entendu. Si nous admettons que cette réponse (cinq) constitue une preuve pour tous de ce qui était à découvrir, pour autant nous ne pouvons affirmer qu'elle constitue une preuve anthropologique de l'activité de compréhension orale de tous les élèves puisque nous n'avons aucune assurance qu'elle renvoie « à une habileté, à une capacité, un skill [...] qui témoigne d'une forme d'accomplissement. » (Sensevy et al., 2018, p. 113). La

professeure va alors porter l'attention des élèves vers certains éléments du milieu (les 5 itérations du mot « *mahana* ») qu'il faut prendre en compte pour résoudre le problème initial, l'élaboration du sens du mot « *mahana* », (Tableau 225, tdp 80) « Alors 5 fois le mot *mahana*, à votre avis ça pourrait être quoi ce mot-là ? ». Ces indices placés volontairement par la professeure pour inciter les élèves à agir d'une certaine manière ne semblent pas faire signe aux élèves, le milieu est résistant. En effet, pour pouvoir être lus adéquatement ils doivent être corrélés à d'autres indices, introduits plus tôt dans la séance, relatifs à la valeur sémantique de la répétition<sup>77</sup> (Tableau 219) « Dans notre chanson, on ne parle que du soleil, on est d'accord donc ce mot soleil là on devrait le retrouver une seule fois ou plusieurs fois dans notre chanson ? ». Or, nous présumons que les connaissances des jeunes élèves relatives à la répétition rhétorique sont insuffisamment construites pour être mobilisables et permettre le travail du problème. L'enseignante vraisemblablement lit cette impotence et décide de faire appel au déjà-là des élèves concernant la signification des gestes (Tableau 226, tdp 82) « rappelez-vous des gestes de la chanson, d'abord [fait un cercle] on fait quoi là ? ». Ceux-ci montrent alors qu'ils savent comme l'atteste leur réponse « le soleil ». Ce faisant, ils ne produisent pas de savoir nouveau. Dès lors, l'action de PE3 s'inscrit fortement dans le contrat, elle procède au rappel des connaissances que les élèves ont élaborées à partir de l'interprétation des gestes (Tableau 226, tdp 84) « Voilà on va parler du soleil+ et après il fait quoi le soleil, il se lève, il est tout en haut [les élèves disent en même temps] ». L'émergence de la signification du mot « *mahana* » ne peut se produire sans que des liens soient noués entre ce que les élèves savent (la répétition du mot, le geste associé au soleil) et ce qui est à découvrir (le sens du mot). Le déséquilibre contrat-milieu dans la situation didactique est probablement trop fort pour permettre aux élèves un travail adéquat dans le milieu et construire le sens du mot « *mahana* ». PE3 ne lit pas la proposition de Mélina (Tableau 227, tdp 81) « le soleil qui se couche » comme un signe de cette activité. Elle semble alors perdre de vue l'enjeu d'apprentissage et ancre le travail dans le contrat, le rappel de ce que les élèves savent de la comptine.

Nous allons, maintenant analyser les effets de l'agencement du milieu sur les apprentissages des élèves dans la Classe 4. Le milieu auquel les élèves sont confrontés, rappelons-le, manifeste une abondance de signes, les mots, les sons des instruments ainsi que quelques bruitages. L'exploration du milieu est liée à ce que les élèves vont y reconnaître et l'interprétation de la consigne « vous allez bien écouter s'il y a des choses qui reviennent ».

---

<sup>77</sup> Figure de rhétorique qui consiste à employer plusieurs fois soit le même terme, soit le même tour pour mettre en relief une idée, un sentiment.

De plus, le recours à la gestuelle comme aide éventuelle est écarté (Tableau 227, tdp 5) « non ! pas les gestes ». *A posteriori* de l'écoute, l'enseignante leur livre une information sur ce qui était à investiguer dans le milieu, les mots (Tableau 227, tdp 5) « est-ce que vous avez entendu un mot qui était répété plusieurs fois ? ». Privés de cette indication avant l'écoute, les élèves ont pu porter leur attention qui « joue un rôle important dans la manipulation et le traitement des informations sélectionnées » (Roussel, 2021, p. 17) vers d'autres signes du milieu. Un élève toutefois montre qu'il a exploré adéquatement le milieu (Tableau 227, tdp 5) « C'était le mot qui était tout au début ». Les éléments qui ont fait signe pour lui sont les mots et il désigne clairement celui qu'il a identifié, même s'il n'est pas en capacité de le reproduire. Sa réponse est juste, aussi nous pouvons reconnaître dans la production de l'élève la manifestation d'une activité de compréhension de l'oral de bas-niveau. Cependant, l'enseignante ne semble pas lire ce signe comme une preuve ou évidence de la capacité de l'élève à comprendre (Tableau 227, tdp 9) « Ah ! c'était le mot qui était tout au début [...] Alors je vais être plus précise dans la chanson il y a un mot qui est répété plusieurs fois, moi je voudrais que vous retrouviez ce mot-là. C'est ça que je vous demande, pour l'instant je vois que personne ne l'a trouvé. ». Elle se montre très explicite sur ce qui fait preuve pour elle, la production orale du mot répété, or « comprendre n'est pas dire, encore moins prononcer, comprendre est différent » (Gremmo et Holec, 1990). Dans le même temps, en affirmant que le mot n'a pas été trouvé, elle invalide la proposition d'Enzo et risque de mener les élèves sur de fausses pistes. PE4 va alors confronter les élèves, à plusieurs reprises, au milieu sonore. Naëlle (Tableau 228) « Quand il se cachait les yeux il disait deux fois à chaque fois++ » montre, tout comme Enzo, qu'elle a identifié le moment où une répétition se produit, sans être en mesure de dire le mot. L'enseignante de manière toujours explicite exige la production orale du mot « mais quel mot ? », elle engage en quelque sorte les élèves dans un jeu de répétition au risque de les détourner du jeu de compréhension. Elle ne lit pas dans ce qu'expriment les élèves les signes d'une évidence suffisante de leur capacité à comprendre. La production du mot « *mahana* » attendue par PE4 est exigeante cognitivement, comme nous l'avons précédemment évoqué, le milieu sonore composite alourdissant la charge intrinsèque et les mots peuvent être difficiles à percevoir. En outre, alors que les élèves ont recours au geste pour soutenir leur activité de repérage, celui qui évoque le mot « *mahana* » n'a pas été introduit dans le milieu, les élèves ne disposent donc pas de cette information, ce qui rend la charge extrinsèque, elle aussi, relativement élevée. Le déséquilibre entre le contrat et le milieu est fort. Néanmoins, Isaïa montre qu'il est parvenu à traiter adéquatement le matériau sonore (Tableau 229) « Moi j'ai beaucoup entendu *ua* ». Il a discriminé une unité de sons, qui est

répétée à quatre reprises dans la comptine, cette unité correspond à un mot. Cette réponse peut être considérée comme congruente à la consigne d'écoute. Cependant, elle n'est pas relevée comme telle par la professeure (Tableau 230) « pour l'instant vous n'avez pas trouvé ». Cette dernière focalise son attention sur la production du mot « *mahana* » et non sur les processus de compréhension de l'oral qui ont permis à Isaïa, Enzo ou Naëlle de produire des réponses. Ces derniers ne sont pas retenus comme essentiels à enseigner à ce moment. PE4 comprend vraisemblablement que le travail de repérage du mot ne peut se faire dans le milieu tel qu'il est. Elle change alors de stratégie, en modifiant le milieu sonore. Elle le réduit au premier vers de la comptine qui se compose de deux reprises du mot « *mahana* » ; elle agit ainsi sur la charge intrinsèque (le matériau sonore). Cette modification produit un glissement du jeu d'apprentissage (Marlot, 2009), qui a dorénavant pour enjeu la discrimination auditive et la production orale du seul mot entendu « *mahana* ». Les effets de la modification du milieu sont immédiatement perçus dans la manière dont les élèves comprennent le problème. Ils activent le contrat de répétition (Gruson, 2006) et tentent de reproduire ce qu'ils pensent avoir entendu. Ninon propose une formulation assez proche du modèle (Tableau 231, tdp 24) « *mahana, makana* » et Jaoued (tdp 25) « *mahana mahana* » le reproduit parfaitement. PE4 laisse ce jeu d'imitation de la forme se poursuivre sans que les élèves en comprennent le principe générateur. Constatant alors l'incapacité des élèves à produire le modèle, l'enseignante opère un nouveau glissement de jeu qui vise à comprendre ce qui empêche le travail du problème. L'énoncé de sa question, (Tableau 232, tdp 31) « Pourquoi vous avez du mal à retrouver le mot comme ça est-ce que vous pouvez me dire ? », associe implicitement discrimination auditive et oralisation, ce qui selon Gremmo et Hollec (1990) est « une idée fautive ». Même si ici le discours se réduit à la production d'un mot, il exige que les élèves aient développé des habiletés phonologiques et articulatoires qui dépassent la reconnaissance de sa forme pour être en capacité de le prononcer. Par conséquent, la compétence de production orale nécessite un entraînement. Nous observons d'ailleurs dans les propos des élèves que c'est à ce niveau qu'ils situent leur impotence (Tableau 232, tdp 34) « ils sont durs à répéter ». Et ils la justifient en reconnaissant leur ignorance de la langue, donc probablement des sons qui la composent (tdp35) « parce que ce n'est pas notre langue ». Ils sont ainsi en mesure d'explicitier ce qui fait entrave à leur travail dans le milieu, l'étrangeté de la langue. Un élève, Ryad, propose une procédure pour faciliter le repérage du mot (Tableau 233) ; il évoque l'oralisation de la comptine. Sa proposition entre en résonance avec ce qu'écrivent Rivenc et Chiclet (2000) à propos des représentations erronées des élèves « les apprenants, en tous cas débutants, affirment mieux comprendre s'ils peuvent dire ». Il conviendrait donc de réfléchir à des

dispositifs didactiques qui sollicitent d'autres canaux que celui de la simple verbalisation pour rendre compte de l'activité de compréhension de l'oral. Ainsi que nous le constatons, ce travail s'avère laborieux et chronophage, de nombreuses écoutes sont nécessaires avant que PE4 ne relève la proposition de Jaoued et lui demande de la reformuler (Tableau 234). Ce dernier avait montré des habiletés réceptives et productives dès la première écoute du vers en le restituant parfaitement. Dès lors, cet élève occupe une position topogénétique particulière. L'enseignante l'institue en modèle vraisemblablement parce qu'elle a reconnu dans sa production celle d'un connaisseur de la langue. C'est d'ailleurs en tant que tel qu'il se positionne un peu plus tard (Tableau 235, tdp 142) « mon papa il parle dans cette langue-là ». C'est peut-être ce statut que lui confère Naëlle quand elle lui demande ce que signifie « mahana mahana ». Le milieu sonore est à nouveau modifié, il est rendu moins complexe puisqu'il ne se constitue que des paroles « *mahana, mahana* » prononcées par Jaoued. Les ressources attentionnelles des élèves sont orientées vers les mots uniquement, sans qu'aucun autre son ne vienne les parasiter. Cet aménagement leur permet sur la base du contrat d'effectuer de leur propre mouvement un travail de segmentation des unités sonores, soit d'identifier le nombre de mots d'un énoncé (Tableau 235, tdp 37) « c'est le même mot » ou encore le nombre de syllabes (Tableau 237, tdp 140) « il a trois syllabes ». Une fois, le mot identifié, PE4 va procéder, de la même manière que l'a fait PE3, au repérage du mot dans la comptine et au comptage de ses occurrences. Jusqu'à présent le travail qui a été mené vise essentiellement des activités de bas-niveau du traitement de la chaîne sonore pour mettre en évidence l'effet de répétition du mot « *mahana* ». Ce constat établi, l'enseignante va engager la recherche de l'élaboration du sens du mot. Le contrat a par conséquent évolué et les élèves vont travailler un autre problème qui cible une activité de haut niveau (Tableau 237) « Est-ce que vous avez une idée de pourquoi ce mot il est dit plein de fois ? [silence des élèves] dans une chanson quand on répète plein de fois le même mot c'est pourquoi ? dans toutes les chansons d'ailleurs ». L'enseignante se montre explicite à propos des signes vers lesquels porter l'attention, la répétition du mot « *mahana* ». Elle rappelle ce qui semble faire contrat en évoquant la fonction de la répétition dans toutes les chansons. Nous assistons alors de la part des élèves à un travail du problème qui peu à peu se déplace du contrat vers le milieu. En effet, si nous considérons les réponses successives de Naëlle (Tableau 237, tdp 128) « pour le répéter » Julie (tdp130) « ben, c'est le refrain » et Paul (tdp 134) « parce que ça veut dire quelque chose », nous pouvons y lire ce mouvement. Nous suggérons qu'il est le fruit d'une dynamique impulsée par l'enseignante. En effet, cette dernière, en accordant de la valeur à chacune des propositions des élèves et en les instituant dans un voir-comme (tdp 133) « je suis

d'accord avec toi », crée des conditions favorables à la poursuite de l'enquête. Elle maintient le travail du problème par la répétition systématique de la question « mais pourquoi ils avaient envie de le répéter ce mot-là ? ». La proposition de Naëlle « on répète pour répéter », peut être lue comme relevant uniquement du contrat, apporter une réponse à la question de l'enseignante, mais elle peut aussi témoigner de savoirs implicites sur la répétition qu'elle n'est pas en capacité d'exprimer. Celle de Julie, renvoie à des savoirs construits sur l'organisation textuelle d'une chanson (contrat) qui lui permettent de définir le refrain comme étant la partie qui se répète. Ce que nous ignorons ce sont les savoirs implicites que peuvent contenir cette réponse notamment à propos de la fonction sémantique du refrain. Enfin, Paul établit des liens entre le phénomène de répétition et la valeur sémantique de ce qui est répété, il pose le problème du sens. Ce que dit Inès (tdp 144) « peut-être qu'ils disent le jour avec ce mot » peut être interprété comme le signe d'un travail adéquat dans le milieu. Elle a pu établir des liens entre ce qu'elle savait de l'histoire de la comptine (la course du soleil) et le phénomène de répétition pour émettre l'hypothèse raisonnable que c'est la succession des jours qui est évoqué, rappelons que la notion de jour est un des sens que recouvre le mot « *mahana* ». Or PE4 est en attente de la production du mot « soleil » et c'est à cette seule production qu'elle se montre attentive et non au traitement des informations réalisé par les élèves. Ce faisant, elle réduit le travail des élèves à la découverte d'un mot et élude le problème sous-jacent de l'activation des processus de haut-niveau. Ainsi, la professeure ne place pas au cœur de l'enquête le mot « jour » proposé par Inès. Elle décide, pour favoriser la réponse « soleil », de faire appel à la mémoire didactique des élèves soit leur expérience en salle de motricité, puis, de les rendre attentifs à un élément (des rayons de soleil) qui s'introduit de manière impromptue dans le milieu pour amener les élèves à exprimer que le mot « *mahana* » signifie soleil.

### c) Éléments de synthèse

Notre analyse met au jour deux questions qui nous apparaissent essentielles pour le travail de compréhension de l'oral tel qu'il peut être développé dans le cadre de l'éveil à la diversité linguistique et culturelle.

#### La prise en compte des capacités attentionnelles des jeunes élèves

D'une part, il nous semble fondamental de porter une attention particulière aux éléments constitutifs du milieu sonore auquel les élèves sont confrontés au regard du problème à travailler. Nous avons observé que le travail de discrimination auditive nécessaire au repérage

du mot répété est facilité lorsque le milieu sonore est épuré des sons parasites qui peuvent y nuire. En agissant sur la charge intrinsèque, c'est-à-dire en limitant le nombre d'éléments à traiter, l'interactivité (Sweller et al., 2011) des processus cognitifs mis en œuvre pour traiter le document sonore est accrue (Roussel, 2021). Pour une majorité d'élèves, la langue est inconnue. L'identification des mots de cette langue se réalise vraisemblablement selon un processus proche de celui qu'utilise le très jeune enfant pour identifier les mots de sa langue. Ce processus, précisent Perruchet et al (2007), « dépend fortement des capacités attentionnelles et des propriétés du matériau linguistique puisqu'il nécessite de repérer des régularités dans la chaîne sonore comme les successions de syllabes les plus fréquentes. » (*Ibid.*, p. 109)

### Les témoignages que les élèves livrent de leur compréhension

D'autre part, notre analyse interroge les manières de témoigner de sa compréhension d'autant que cette activité « ne laisse pas de traces externes » (Rivenc-Chiclet, 2000). En effet, nous constatons que ce qui fait preuve pour les enseignantes, c'est la production orale du ou des mots quelque soit le type d'activité travaillée (bas niveau ou haut niveau). Or comme nous l'avons déjà évoqué, de nombreuses études (Gremmo et Holec, 1990; Gruson, 2008; Rivenc-Chiclet, 2000) ont montré que les compétences de réception et de production ne se construisent pas pour tous en même temps. Les élèves ont relevé cette difficulté, ils l'ont identifiée comme un obstacle « ils sont durs à répéter ». Par ailleurs, lorsque les élèves sont en incapacité de produire la forme orale du mot identifié, ils emploient d'autres procédés, comme le repérage de la place du mot dans le discours ou le geste réalisé lorsqu'il apparaît. Entraîner les élèves à envoyer des signes de leur activité de compréhension qui ne sont pas uniquement une réponse verbale est sans doute à encourager dès l'école maternelle.

### Transformer les connaissances implicites en connaissances explicites

Enfin, notre étude a mis en exergue les difficultés liées à la construction du sens du mot « *mahana* » dans chacun des dispositifs didactiques. Dans un premier temps, celles-ci apparaissent comme inhérentes à la capacité qu'ont les élèves à établir des liens entre ce qu'ils savent (déjà-là) et ce qui fait signe pour eux dans le milieu (la forte occurrence du mot dans la comptine). Elles dépendent aussi fortement de la manière dont les professeures agissent pour rendre possible ou non ce travail dans le milieu. Dans la Classe 3, l'enseignante oriente le travail sur la signification du mot après avoir fait établir le constat qu'il est répété à cinq



reprises (Tableau 225, tdp 80) « Alors 5 fois le mot *mahana*, à votre avis ça pourrait être quoi ce mot-là ? ». Cependant, elle ne procède pas au rappel de certains éléments du contrat notamment à propos de la teneur informationnelle de l'élément répété. À ce moment, les connaissances des élèves sur la valeur sémantique de la répétition sont insuffisamment construites et ne produisent pas de stratégie pour produire des hypothèses sur le sens du mot « *mahana* ». Dans la Classe 4, l'enseignante, dans un premier temps, oriente le travail sur la fonction de la répétition « mais pourquoi ils avaient envie de le répéter ce mot-là ? ». Ce faisant, elle amène peu à peu les élèves à exprimer des connaissances sur la valeur sémantique de la répétition, (tdp 134) « parce que ça veut dire quelque chose ». Cependant, pour que ces connaissances se transforment en connaissances explicites pour tous les élèves, il est sans doute nécessaire que l'enseignante fasse montre d'expression en institutionnalisant en ce qui a été appris « lorsque qu'un mot est répété de nombreuses fois dans un discours, ici une comptine, il contient une information essentielle ». Un des enjeux que peut relever l'éveil à la diversité linguistique à l'école maternelle, en multipliant et répétant les mêmes situations, est de transformer ces connaissances explicites en connaissances implicites disponibles lors de l'apprentissage de la L2. Nous faisons ainsi écho aux propos de Dekeyser, (1997, 2003) cité par Roussel (2021), « l'utilisation de la connaissance explicite en langue seconde peut être automatisée et se transformer en connaissance implicite susceptible de faire l'objet d'un usage procédural par une pratique répétée » (Roussel, 2021, p.34).

### Développer le sens de la relativité

Notre analyse nous a permis de relever un autre obstacle à la construction du sens du mot qui provient des attentes mêmes des enseignantes. Chacune exige la production du mot « soleil » comme seul équivalent du mot « *mahana* » au risque de construire chez les élèves des représentations erronées de l'acte de comprendre. Ceci les conduit à ne pas prendre en compte les hypothèses des élèves, comme celle de Mélina dans la Classe 3 (Tableau 227, tdp 81) « c'est le soleil qui se couche » ou d'Inès dans la Classe 4 (Tableau 237, tdp 144) « peut-être qu'ils disent le jour avec ce mot », et, par là-même, elles se privent de tout accès potentiel à la compréhension des stratégies que ces élèves ont déployées pour produire leurs hypothèses. Or, ce sont ces compétences liées au traitement de l'information par les élèves qu'il faut tenter de connaître pour être en mesure de les développer. L'activation de processus de haut-niveau dépend du niveau d'équilibration didactique dans la situation, c'est-à-dire de la distance entre ce qui est connu et ce qui est à connaître. Nous suggérons, par exemple, que le recours à la

gestuelle aurait pu être un moyen efficace d'amener tous les élèves à établir des liens entre ce qui est connu le geste (qui représente le soleil) et ce qui est à connaître le sens du mot « *mahana* » et de favoriser la reconnaissance de cette stratégie comme moyen d'accès au sens dans des situations similaires. Comprendre, c'est être attentif à ce que les autres font et à ce qu'ils disent en faisant ce qu'ils font (Bazin, 2008). Apprendre à comprendre, c'est aussi développer, chez les élèves, un certain sens de la relativité de la signification d'un mot. Les activités d'éveil à la diversité linguistique offrent des occasions dont il faut se saisir, comme l'épisode dans lequel Inès associe le mot « *mahana* » au mot « jour », pour montrer et rendre explicite qu'un mot dans une langue peut recouvrir plusieurs idées et avoir plusieurs équivalents dans une autre langue.

### 3) Étape 3 - Construction du sens des mots « *hiti* », « *taha* » et « *topa* » par le repérage de régularités

À ce stade de la séquence d'enseignement, les élèves ont acquis des connaissances que nous pouvons décrire comme solides sur le contenu sémantique de la comptine. Ils ont également entamé un travail de découverte des mots de la langue tahitienne et de recherche de leur sens à partir de l'observation du discours entendu. Les élèves de la Classe 3 et ceux de la Classe 4 ont été en capacité de rappeler que le mot « *mahana* » est répété cinq fois et qu'il signifie « soleil ». Nous nous sommes, alors, au sein de notre collectif, emparées de la question relative à la construction du sens des trois verbes qui décrivent la course du soleil. L'analyse épistémique de la comptine nous a permis de mettre au jour des leviers qui peuvent favoriser la mise en œuvre de processus de bas et de haut niveau. Parmi ces leviers, figure d'une part l'organisation syntaxique, notamment le schéma similaire d'apparition des mots dans les trois phrases « *ua hiti te mahana* » « *ua taha te mahana* » « *ua topa te mahana* ». D'autre part, la présence dans chacune d'elles des mots « *ua* », « *te* » et « *mahana* » peut en faciliter le repérage et aider à construire le sens du quatrième mot, celui qui varie. Toutefois, ce travail dépend en partie de la qualité du document sonore soumis aux élèves. En effet, la régularité syntaxique, que nous avons identifiée comme levier potentiel à l'activité de compréhension de l'oral, doit pouvoir être perçue auditivement par les élèves. À l'aune de ces éléments, le collectif CLÉ s'est accordé sur le fait que la ressource sonore (la version chantée de la comptine) risquait de rendre complexe le travail de segmentation de chacune des phrases et d'identification des mots. Ainsi, nous avons créé un nouveau document sonore constitué de

l'enregistrement des trois phrases. Celles-ci sont énoncées à un débit modéré par un parent d'élève de culture tahitienne.

Ainsi, le travail d'observation de la langue inconnue va se poursuivre avec l'étude des 3 phrases « *ua hiti te mahana* » (le soleil s'est levé) « *ua taha te mahana* » (le soleil décliné) « *ua topa te mahana* » (le soleil s'est couché). Il a pour finalité de construire le sens des 3 mots « *hiti* » (se lever), « *taha* » (décliner) et « *topa* » (se coucher). Nous allons successivement présenter et analyser les quatre temps de cette séance, la découverte de la première phrase, le dénombrement des mots, le repérage des régularités et l'entraînement à la reconnaissance des mots.

#### a) L'activité d'écoute – repérage et répétition

Dans chacune des classes, cette activité a été précédée du rituel d'entrée qui consiste à interpréter et mettre en gestes la comptine et du rappel de ce qui a été mis au jour lors de la séance précédente à propos du mot « *mahana* »

### **Présentation**

Nous présentons dans un premier temps le déroulement de cette phase dans la Classe 3.

9	PE3 3min 20	[...] alors cette fois-ci nous allons écouter une phrase+ d'abord et nous allons essayer de repérer ce qu'on entend d'abord et peut-être combien il y a de mots, d'accord ? alors on écoute bien [ 2 écoutes de la phrase « <i>ua hiti te mahana</i> »] est-ce que vous avez entendu ?
10	Timéo	Ua hipi te mahana

Tableau 238 : introduction de l'activité d'écoute - Classe 3

PE3 annonce aux élèves que le document sonore à partir duquel ils vont faire le travail d'écoute n'est pas celui qui comporte la version intégrale de la comptine, mais un nouveau document qui ne se compose que d'une seule phrase. Elle leur indique que l'activité consiste à repérer les mots entendus puis les dénombrer. Elle diffuse alors à deux reprises la phrase « *ua hiti te mahana* ». Juste après ce temps d'écoute, elle demande aux élèves s'ils ont bien entendu. Timéo (tdp 10) produit une forme assez proche de l'originale. Il est imité par plusieurs élèves.

23	Mila	Ua hiti te mahana
24	PE3	Ola ! super est-ce que tu peux nous la redire beaucoup plus fort ?
25	Mila	Ua hiti te mahana
26	PE3	Vous avez entendu, alors est-ce que vous avez pu compter le nombre de mots qu'il y avait ?

Tableau 239: Mila répète le modèle - Classe 3

Puis survient la formulation de Mila (tdp23). Elle produit un énoncé correct et complet. PE3 la félicite et lui demande de le répéter. Elle engage alors les élèves à dénombrer les mots qui la composent. Après leur avoir accordé quelques minutes pour effectuer le comptage, elle propose aux élèves d'entendre une nouvelle fois la phrase en l'oralisant elle-même.

36	PE3	Alors ua hiti mahana[en articulant]
37	Timéo	T'as oublié un mot [des élèves répètent la phrase prononcée par PE3]
38	PE3	J'ai oublié un mot « ua hiti te mahana » alors « ua hiti te mahana

Tableau 240 : Timéo remarque l'omission du mot

Cependant, PE3 omet un mot de l'énoncé, l'article « *te* » qui précède « *mahana* » (tdp 36). Timéo en fait part à l'enseignante. Celle-ci reformule à deux reprises la phrase complète.

Nous présentons maintenant comment s'est déroulée cette phase dans la Classe 4.

55.	PE4	[...] Allez très bien on va continuer , alors aujourd'hui on va essayer de voir les mots qui sont pareils dans la chanson et les mots qui changent alors je vais vous faire écouter la chanson tout doucement, elle ne va même plus être en chanson elle va être parlée+ alors et vous allez essayer de bien retenir ce qu'on entend + alors il faut ouvrir grand ses oreilles , il faut être assis on a le droit de fermer ses yeux si on écoute mieux les yeux fermés, je vais vous faire écouter la première phrase de la chanson, chut ! alors Elias il faut vraiment être très attentif parce que c'est très court et si tu n'écoutes pas au bon moment la phrase sera terminée+ alors attention on peut fermer ses yeux c'est maintenant écoutez bien [ua hiti te mahana (2 écoutes)] alors est-ce que vous êtes capables de me la répéter la phrase ? Tu as entendu ? est-ce que quelqu'un saurait la répéter, tu peux Blanche ?
-----	-----	---

Tableau 241 : introduction de l'activité d'écoute - Classe 4

PE4 choisit d'apporter d'abord des informations sur la nature de l'activité. Il s'agit d'identifier dans la comptine des mots qu'on entend régulièrement, et de repérer ceux qui varient. Ensuite, elle précise que la source sonore n'est plus la version chantée, mais une version parlée de la comptine. Elle propose l'écoute de la première phrase. PE4, comme elle en a l'habitude, est très insistante sur les conditions d'écoute et le comportement à observer. Elles sont d'autant plus importantes que l'extrait diffusé est très court. Puis elle procède à deux écoutes de la phrase « *ua hiti te mahana* ». À l'issue de cette écoute, elle demande aux élèves de répéter la phrase.

69.	Elias	Ua hiti te mahana [en articulant bien chaque syllabe et en prononçant le h expiré]
70.	PE4	Alors, viens devant, vas-y comme tu as très bien entendu [Elias se lève et se met debout près de PE4 face à ses camarades], alors est-ce que tu peux nous le dire bien fort
71.	Elias	Ua hiti te mahana
72.	PE4	Alors on essaie ensemble

73.	PE4+ élèves	Ua hiti te mahana, alors attention on redit une fois ensemble Ua hiti te mahana Est-ce que quelqu'un veut essayer tout seul de venir le dire ? Alors Ryan tu veux venir le dire, merci Elias. Chut écoutez bien
-----	-------------	--

Tableau 242 : Elias répète la phrase - Classe 4

Elias (tdp 69) répète parfaitement l'énoncé. Dans un premier temps, PE4 encourage la répétition en chorale avant de proposer à des élèves volontaires de se mettre debout face aux autres et de procéder à une répétition individuelle. Ceci lui permet, par ailleurs, de vérifier la correction des énoncés produits.

90.	Inès	Ua piti te
91.	PE4	Non c'est pas pas ua piti, c'est pas pi c'est ua <b>hiti</b> va doucement écoute Ua hiti te mahana

Tableau 243: correction de l'énoncé produit par Inès

Par exemple, lorsqu'Inès commet une erreur de prononciation sur la première syllabe du mot « *hiti* » elle lui fait remarquer et produit la phrase correcte.

Nous observons dans les deux classes des réponses identiques, de la part des élèves, à la sollicitation, pourtant formulée de manière différente par chacune des enseignantes. Ils tentent de reproduire la phrase entendue. Après quelques réalisations assez proches du modèle, comme par exemple « *ua hipi te mahana* » dans la Classe 3, « *ua piti te mahana* » dans la Classe 4, une nouvelle écoute de la phrase est proposée.

#### b) Analyse de la phase 1 de l'activité d'écoute-la reproduction des habitudes d'action

Pour aborder le travail dans le milieu sonore, les élèves disposent d'un déjà-là constitué de connaissances et d'habitudes. Si certaines d'entre elles ont pu s'édifier de manière implicite au fil des situations d'écoute, d'autres ont été construites dans l'action conjointe comme le sens de la comptine ou celui du mot « *mahana* ». Les élèves ont également une certaine pratique du décryptage d'un document sonore au travers des activités précédemment menées. C'est donc sur la base de ce contrat que s'engage le travail du problème. Nous allons nous intéresser plus particulièrement à la façon dont les professeures agissent sur le milieu et donc sur la charge extrinsèque pour faire travailler le problème qui consiste, rappelons-le, à construire le sens des trois mots et conséquemment des trois phrases. Les deux professeures, dès le lancement de l'activité, choisissent d'explicitier leurs attentes sur la production visée. PE3 les formule ainsi (Tableau 238) « nous allons essayer de repérer ce qu'on entend d'abord et peut-être combien il y a de mots, d'accord ? » et PE4 (Tableau 241) « alors aujourd'hui on

va essayer de voir les mots qui sont pareils dans la chanson et les mots qui changent ». La première partie de l'énoncé de PE3 renvoie à des habitudes d'action : repérer ce qu'on entend signifie repérer des sons ou des mots. La seconde partie exprime un autre type d'attente, l'expression de la quantité de mots dans le discours entendu. Pour y répondre, les élèves doivent segmenter le flux sonore et y reconnaître les mots qui le composent. La consigne formulée par PE4 porte sur la reconnaissance des régularités (la présence de mêmes mots) et des irrégularités (les mots qui varient) dans le discours. Ce travail exige d'identifier des unités sonores communes à toutes les phrases. Les deux enseignantes orientent fortement l'exploration du milieu sonore. Celui-ci comprend une part d'inconnu puisque c'est la première fois qu'ils sont confrontés à l'élément matériel (l'enregistrement d'une seule phrase). Il comporte aussi une part de connu au regard des éléments symboliques (les sons, les mots) qui le composent. Or si l'agencement du milieu (la diffusion d'une seule phrase) permet le travail du problème dans la Classe 3 (repérage et comptage de mots), il ne le permet pas dans la Classe 4 (repérage des mots communs et des mots qui changent). Cependant, dans les deux classes, les élèves produisent le même type de réponse : ils répètent la phrase entendue. Cette réponse correspond à un système d'attentes et d'habitudes d'action qui s'est installé au fil des écoutes et qui fait contrat : la réponse à l'écoute d'un extrait sonore est la répétition de cet extrait. C'est un effet du contrat de répétition (Gruson, 2006).

Dans la Classe 3, Mila (Tableau 241, tdp 23) et dans la Classe 4, Elias (Tableau 240, tdp 69) montrent au travers de leur production respective qu'ils ont effectué des opérations de bas-niveau. Ils ont en effet été en capacité de traiter le flux sonore, de le segmenter et d'être attentifs à ses composantes phonologiques. Le déjà-là des élèves relatif à ce qu'ils savent des sons et des mots de la comptine a probablement favorisé ce travail. Les productions orales des deux élèves peuvent par conséquent être vues comme des évidences de leur capacité à réaliser des opérations de bas niveau de traitement du flux sonore. Elles sont des imitations parfaites du modèle, mais ne constituent pas pour autant des preuves suffisantes d'une segmentation adéquate de l'énoncé en unités mots. Toutefois, certains signes produits par les élèves dans la Classe 3 peuvent être vus comme des traces de ce travail de repérage des unités syntaxiques. Par exemple, lorsque PE3 formule la phrase en omettant le mot « *te* », Timéo (Tableau 240, tdp 37) le lui fait remarquer : « *t'as oublié un mot* ».

c) L'activité comptage des mots : l'orientation de la reconnaissance des unités linguistiques

Après la phase de répétition de l'énoncé entendu, une nouvelle recherche est proposée dans chacune des classes. Il s'agit de dénombrer les mots qui constituent l'énoncé « *ua hiti te mahana* ». Nous présentons comment ce temps est mené dans la Classe 3 puis dans la Classe 4.

### Présentation de l'activité de comptage des mots

Dans la Classe 3, PE3 interroge Mila après que cette dernière lui a annoncé avoir compté trois mots.



42	PE3	Trois [montre trois avec ses doigts] elle compte, alors comment tu les comptes ? vas-y dis-les en même temps que tu les comptes+ viens voir, viens voir Mila [tend la main] viens viens viens [Mila se lève et vient près de PE3, d'autres élèves poursuivent leurs échanges sur le nombre de mots « non yen a 6 ».] alors on regarde Mila comment elle compte les mots, vas-y ! alors je répète <i>ua hiti te mahana</i> , alors vas-y compte, dis la phrase et compte en même temps	
43	Mila	Ua [lève un doigt] hiti [lève un deuxième doigt] te [lève un troisième doigt]mahana [lève un quatrième doigt]	
44	PE3	C'est pas mal pourtant mais elle le dit pas fort + tu veux pas le redire plus fort ? parce que c'est bien ce que tu dis « <i>ua hiti te mahana</i> » [dénombre sur les doigts le nombre de mots] alors on répète tous ensemble, on répète tous ensemble, Kilian + « <i>ua hiti te mahana</i> » vous répétez	

Tableau 244 : démonstration de Mila sur le comptage des mots – Classe 3

PE3 fait venir l'élève près d'elle face aux autres. Elle demande alors à ces derniers d'observer la façon dont Mila compte les mots. Elle formule à voix haute la phrase et apporte des précisions à l'élève sur la manière de procéder (tdp 42) : « dis la phrase et compte en même temps ». Mila prononce la phrase en détachant chaque mot, elle lève un doigt dès que le mot a été énoncé (Tableau 244, tdp 43). Ensuite, la professeure reproduit ce qu'a effectué Mila craignant que tous n'aient pu entendre la phrase prononcée par l'élève. À aucun moment le nombre quatre n'est oralisé, il n'est désigné qu'à l'aide des doigts. L'enseignante engage alors quatre répétitions collectives de la phrase au cours desquelles elle fait observer quelques erreurs de prononciation.

47	Els	« <i>ua hiti et mahana</i> »
48	PE3	<b>Te</b> mahana
49	Els	<b>Te</b> mahana

Tableau 245 : PE3 relève une erreur de prononciation

Un erreur fréquente commise par les élèves et qui s'observe également dans la Classe 4, est la production du phonème [e] au lieu de la diphtongue [te] devant le mot « *mahana* ». À l'issue de ces répétitions, PE3 demande aux élèves si un mot de cette phrase leur est familier.

52	PE3	Est-ce qu'il y a un mot qu'on connaît ? qu'on a déjà rencontré qu'on a déjà repéré ?
53	Els	Hiti, mahana, mahana [mahana est clamé par de nombreux élèves]
54	PE3	Mahana , on l'avait déjà repéré est-ce qu'on se rappelle ce que ça voulait dire mahana ?
55	Els	Le soleil !

Tableau 246 : repérage du mot "mahana"- Classe 3

Nous constatons que plusieurs élèves manifestent leur reconnaissance du mot « *mahana* ». Cette réponse est confirmée par PE3 qui demande de rappeler sa signification. Celle-ci est exprimée à l'unisson par les élèves (tdp 55). La professeure va alors procéder à l'écoute de la deuxième phrase.

56	PE3 8min10	Le soleil ! c'était le soleil ! alors première phrase « ua hiti te mahana » ok + alors on va écouter la deuxième phrase [première écoute de la phrase « ua taha te mahana »] on la réécoute encore une fois [deuxième écoute] alors [les élèves répètent la phrase] est-ce qu'on est capable, est-ce qu'on est capable de compter les mots cette fois-ci ? qui est-ce qui peut me la répéter la phrase d'abord ? Mathis ?
----	---------------	---

Tableau 247 : consignes avant l'écoute de la deuxième phrase

Elle demande à la suite de cette écoute si les élèves ont été en mesure de compter le nombre de mots entendus.

57	Matthis	« ua taha mahana »
58	PE3	Ua taha, il manque un mot + il manque quelque chose Onab ?
59	Onab	J'ai entendu quatre mots
60	PE3	Quatre mots tu as entendu + alors écoutez bien, on la réécoute et on voit [écoute de la phrase « ua taha te mahana »] alors est-ce que tu peux la répéter la phrase ? [des élèves comptent sur leurs doigts] alors est-ce que tu peux la répéter la phrase ?
61	Onab	Ua , ua [rire de PE3]

Tableau 248 : Onab annonce le nombre de mots – Classe 3

L'oralisation de l'énoncé par Mathis est tronqué : PE3 le lui fait remarquer. Onab (tdp59) indique qu'il a identifié quatre mots dans la phrase entendue, alors que celle de Matthis n'en comporte que trois. L'enseignante propose une nouvelle écoute. Nous observons plusieurs élèves qui réalisent un comptage ostensif des mots à l'aide de leurs doigts. À nouveau, la réponse attendue par PE3 est une répétition de la phrase. Nous présumons que l'enseignante s'appuie sur la démonstration de Mila (tdp 43) qui a énoncé la première phrase à haute voix



tout en dénombrant les mots qui la composent. Mais Onab (tdp 61) n’y parvient pas. C’est donc elle qui va procéder à la répétition et à la vérification du nombre de mots.

Dans la Classe 4, c’est la chercheuse (CH) qui va venir interrompre les répétitions individuelles de l’énoncé « *ua hiti te mahana* ». Après avoir obtenu l’accord de l’enseignante, elle engage le travail de dénombrement des mots de la phrase.

101.	CH 14min13	Alors est-ce que moi aussi je peux vous poser une question ? J’ai vu que vous aviez bien tous reconnu la phrase « <i>ua hiti te mahana</i> » et juste à votre avis combien il y a de mots dans cette phrase-là ? essayez dans votre tête de réfléchir combien il y a de mots dans cette phrase-là ? Alors Ninon
102.	Ninon	Sept
103.	CH	Sept alors est-ce que tu peux me dire les sept mots ?
104.	Ninon	Ua- hi- ti- te- ma- ha- na
105.	CH	D’accord !pour toi c’est ça c’est très bien et est-ce que ceux qui ne pensent pas comme Ninon, alors ceux qui ont une autre idée que Ninon qui n’ont pas parce que Ninon elle a dit pour moi il y a sept mots, elle a bien expliqué pourquoi il y avait sept mots est-ce qu’il y en a d’autres qui ont compté un autre nombre de mots ? Alors comment tu t’appelles toi ?
106.	Youna	Youna
107.	CH	Alors vas-y tu en a compté combien toi de mots ?
108.	Youna	Quatre
109.	CH	Alors vas-y
110.	Youna	Ua -hiti – te- mahana

Tableau 249 : dénombrement des mots constituant l’énoncé « *ua hiti te mahana* » - Classe 4

La chercheuse (tdp 101) constate au bout de huit répétitions que les élèves réussissent à produire avec exactitude la phrase modèle. Elle leur en fait part et prend l’initiative de les interroger sur le nombre de mots qui la compose. Ninon (tdp 102) dit qu’elle en compte sept, CH lui demande de les oraliser. Ce que nous observons de la part de Ninon (tdp102), c’est l’accomplissement d’un découpage syllabique. Les unités sonores qu’elle a identifiées comme des mots sont en fait les syllabes qui les constituent. Youna (tdp 108) exprime un autre découpage des unités sonores. Elle en a compté quatre qui correspondent aux quatre mots et en fait la démonstration (tdp 110).

#### d) Analyse de l’activité de dénombrement- la dialectique contrat-milieu

La variété des réponses produites par les élèves, à propos du nombre de mots qu’ils ont identifiés dans chaque phrase, témoigne de la complexité du travail de segmentation du flux sonore. Certains réalisent un découpage adéquat comme Mila (Tableau 244, tdp 43) « *Ua* [lève un doigt] *hiti* [lève un deuxième doigt] *te* [lève un troisième doigt] *mahana* [lève un quatrième doigt]. Elle est en capacité de le justifier en oralisant chaque mot identifié et en symbolisant

numériquement chaque unité mot par un doigt levé. La production de Mila est lue par la professeure et va être instituée comme origine du travail de l'enseignante. La sémiose de l'élève par la professeure est décisive, la production de Mila devient un modèle à imiter. L'imitation collective du modèle fait preuve de validation de la réponse de Mila. Cependant, cette imitation resterait stérile sans compréhension de ce qui est imité. Comme le soulignent les auteurs de DpE (2019) « Il s'agit aussi et surtout de produire une forme de greffe. Le professeur représente la culture, et il doit transmettre des significations savantes. » (CDpE, 2019, p. 670). Nous considérons que l'action de PE3 à ce moment est décisive pour aider les élèves à identifier les unités sonores qui forment des mots. Elle les guide progressivement en leur donnant à voir les types de processus qui mènent à la résolution du problème - dénombrer les mots de la phrase. Elle fait d'abord montre d'expression vis-à-vis du contrat (Tableau 246, tdp 59) « Est-ce qu'il y a un mot qu'on connaît ? qu'on a déjà rencontré qu'on a déjà repéré ? ». Ce faisant, elle suggère un certain traitement du matériau sonore, elle dirige l'attention vers la reconnaissance d'une unité linguistique déjà identifiée et dont le sens a été construit. Ce qu'elle engage c'est une forme de confrontation au milieu plus experte à partir de ce que les élèves savent, et qui peut les aider à s'y orienter et reconnaître le mot « *mahana* ». Cependant, en taisant le mot, elle rend nécessaire le travail d'activation de la mémoire et l'établissement de lien entre le mot en mémoire et ce qui est entendu. C'est ce que les élèves doivent implicitement saisir pour résoudre le problème. Et nous observons que de nombreux élèves, à l'aide de ce guidage, sont en capacité de produire une autre lecture des signes du milieu et d'identifier le mot « *mahana* » qu'ils clament en chœur (Tableau 246, tdp 53).

Dans la Classe 4, c'est la chercheuse (CH) qui origine ce travail de segmentation de l'énoncé suite à un temps de répétitions individuelles de la phrase. Ce temps de répétition, en plus d'exposer à maintes reprises les élèves au modèle oral, a été l'occasion de porter attention aux sons entendus et à la correction phonologique des énoncés produits. Aussi, CH a souhaité mesurer les effets éventuels de ce travail sur la capacité des élèves à segmenter le flux sonore. Les deux élèves interrogées, Ninon et Youna, (Tableau 249) montrent qu'elles n'ont pas abordé la résolution du problème de la même manière, ni avec le même système de capacités. Ninon dénombre sept mots, ce qui fait signe pour elle dans le milieu, ce sont les unités syllabiques. Elle montre qu'elle accorde son attention au décodage des signes-sons. Elle traite la chaîne sonore, la segmente à partir de ce qu'elle y reconnaît, les sons syllabiques qui la composent. Si nous considérons maintenant la réponse de Youna qui à l'instar de Mila dans la Classe 3 recense quatre mots dans la phrase, nous l'interprétons comme résultant d'un autre travail dans le milieu à partir de leur déjà-là. Ces deux élèves ont vraisemblablement porté

leur attention sur la reconnaissance de signes-mots en mobilisant certaines connaissances acquises explicitement comme celle du mot « *mahana* » ou implicitement pour les autres mots grâce aux écoutes répétées de la comptine.

Ainsi, nous observons deux niveaux de traitement des formes linguistiques, pour Mila et Youna les processus de bas-niveau sont suffisamment automatisés pour qu'elles se construisent une représentation sonore de la composition de la phrase. En ce qui concerne Ninon, toutes ses ressources attentionnelles sont dirigées vers des processus de décodage des sons et ne lui permettent pas de traiter de manière concomitante ce qu'elle perçoit et ce qu'elle sait. Nous présumons, par ailleurs que d'autres élèves dans la Classe 3 et la Classe 4 ont rencontré des difficultés à décoder le matériau sonore de manière adéquate. Sans appui sur ce qui fait contrat (le repérage du mot « *mahana* »), le travail dans le milieu sonore (les sons d'une langue étrangère inconnue) est rendu trop complexe.

#### 4) L'activité « étude comparative des trois phrases »

Nous présentons cette activité dans la Classe 3 puis dans la Classe 4.

##### a) Présentation – Classe 3

Dans la Classe 3, après avoir établi le constat que les phrases comportent quatre mots, l'enseignante engage une étude comparative des deux énoncés « *ua hiti te mahana* » et « *ua taha te mahana* ».

62	PE3	[...] est-ce que vous avez reconnu des choses par rapport à la première phrase ? est-ce qu'il y a des mots qui étaient pareils ?
63	Els	<i>mahana</i>
64	PE3	<i>Mahana</i> oui on le retrouvait, qu'est-ce qu'il y avait d'autre, on va réécouter les deux phrases et vous allez me dire, ce que vous reconnaissez qui est pareil d'accord ? [...] + je vous propose d'écouter les deux phrases et vous allez repérer ce qui est pareil [écoute des deux phrases] alors <i>ua hiti te mahana – ua taha te mahana</i> [trois répétitions] qu'est-ce qui est pareil ?
65	Lucas	<i>Ua</i>
66	PE3	Tu as raison, Lucas <i>ua</i> , on le reconnaît, <i>mahana</i> et il y a encore quelque chose écoutez bien <i>ua hiti te mahana – ua taha te mahana</i>
67	Timéo	Ah ! <i>ua</i>
68	PE3	On a déjà dit <i>ua</i>
69	Brice	Te !
70	PE3 11mn55	Te + tu as raison , il y a <i>ua</i> , Marius ! il y a <i>te</i> et il y a <i>Mahana</i> [denombre sur ses doigts] il y a trois mots qui sont pareils, on est d'accord ? Maintenant on va réécouter, vous allez me dire le mot qui n'est pas pareil « <i>ua hiti te mahana – ua taha te mahana</i> » quel est le mot qui n'est pas pareil, qu'est-ce qu'on entend qui n'est pas pareil ? écoutez bien « <i>ua hiti te mahana – ua taha te mahana</i> »
71	Els	<i>Taha , hiti</i>

Tableau 250 : étude des similitudes et des dissemblances – Classe 3

Le mot « *mahana* » est immédiatement identifié par plusieurs élèves comme étant commun aux deux phrases. Les autres mots nécessitent davantage d'écoutes avant d'être reconnus et oralisés. Lucas (tdp 65) et Timéo (tdp 67) identifient « *ua* », Brice repère la présence de « *te* » dans chacune des phrases. L'enseignante (tdp 70) rappelle ce qui a été mis au jour, puis elle propose, après avoir répété elle-même chacune des phrases, de trouver ce qui diffère. Sans hésitation, les élèves annoncent les mots « *taha* » et « *hiti* ». Elle procède de la même manière pour la troisième phrase « *ua topa te mahana* » avant d'engager une répétition collective des trois phrases. C'est à l'issue de cette phase de répétition qu'elle entame le travail de la recherche du sens des trois phrases de la comptine. Précédemment à l'épisode transcrit ci-dessous, un rappel de l'histoire évoquée par le comptine a eu lieu.

111	PE3	[...]alors à votre avis les trois phrases là que l'on répète elles correspondent à quoi « <i>ua hiti te mahana</i> » « <i>ua taha te mahana</i> » « <i>ua topa te mahana</i> » elles correspondent à quoi, à quel moment ? alors regardez bien[chante la comptine en faisant les gestes] <i>mahana mahana, ua hiti te mahana</i> [geste correspondant] c'est quel moment ?
112	Els	Le soleil, le soleil se lève
113	PE3	Le soleil se lève, après « <i>ua taha te mahana</i> »
114	Timéo	Il est là[met ses bras au-dessus de la tête]
115	PE3	Il est là, il est tout en haut+ et « <i>ua topa te mahana</i> »
116	Els	Il est couché, il se couche[certains accompagnent d'un geste]
117	PE3	Il se couche et quand on dit « <i>ua pō</i> »
118	Els	Tout le monde dort

Tableau 251 : travail sur le sens des trois mots "hiti" "taha" et "topa"- Classe 3

PE3 (tdp 111) cherche à faire établir des liens entre les trois phrases de la comptine et les moments de la course du soleil. Dans un premier temps, elle chante les trois phrases puis elle reprend la première en l'accompagnant de la gestuelle qui y est associée. Les élèves l'identifient (tdp 112) : « *ua hiti te mahana* » signifie « le soleil se lève ». PE3 ne réalise plus les gestes pour les deuxième et troisième phrases. Nous constatons que les élèves sont en mesure d'en donner une signification : pour beaucoup d'entre eux le geste soutient ce qu'ils comprennent.

#### b) Présentation – Classe 4

Dans la Classe 4, la mise en œuvre de l'activité de recherche des mots communs aux deux phrases pour mettre au jour ceux qui ne les sont pas « *hiti* » « *taha* » et « *topa* » est très proche de celle que nous venons de décrire dans la Classe 3. C'est pourquoi nous avons choisi de ne pas la présenter. En revanche, la manière dont l'enseignante conduit la réflexion sur la construction du sens des trois mots diffère totalement de celle de PE3 et présente un fort

intérêt. PE4 utilise à ce moment de nouveaux documents iconographiques, ce sont des photos représentant les trois moments de la course du soleil décrits dans la comptine.

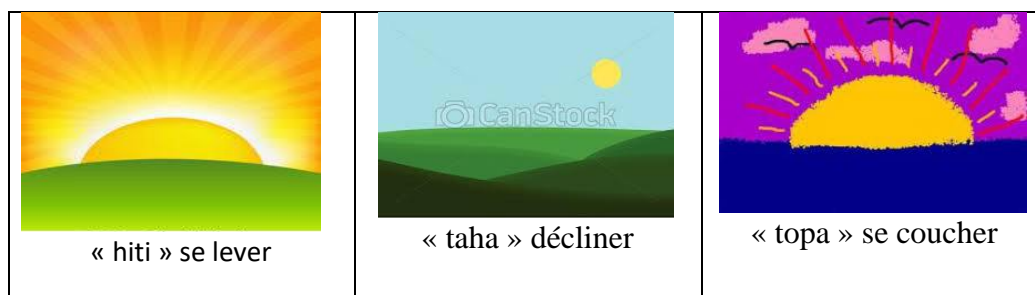


Tableau 252 : les illustrations de la course du soleil - Classe 4

212.	PE4 29min03	[... Va chercher des images qui représentent la course du soleil] alors cette chanson, elle parle [pointant les images] du soleil alors pourquoi on dit le mot on dit c'était quoi le premier d'ailleurs ? c'était <i>taha</i> après c'était <i>hiti</i> et après <i>topa</i> , pourquoi ça change ce mot-là ? Inès tu as une petite idée ?
213.	Inès	Ça veut dire qu'il se lève et qu'il monte de plus en plus haut et après il redescend de plus en plus
214.	PE4	Et pourquoi il y trois mots différents ?
215.	Inès	Eh ben il faut qu'il se lève tout en haut pour redescendre parce que le midi et l'après-midi, le midi il est très haut le soleil.
216.	PE4	D'accord ++ et toi t'en penses quoi Ninon
217.	Ninon 30min05	Parce que ça veut pas dire les mêmes choses.
218.	PE4	Ah ! les mots ne veulent pas dire les mêmes choses c'est pour ça qu'on a des mots différents c'est ça que tu veux dire ++ qu'est-ce que ça voudrait dire si on réfléchit le premier c'était <i>ua hiti</i> , <i>ua taha</i> et <i>ua topa</i>
219.	Inès	<i>Hiti</i> ça veut dire lever
220.	PE4	Pourquoi tu dis ça ?
221.	Inès	En tout premier le soleil il se lève

Tableau 253 : construction du sens des trois verbes

PE4 s'appuie sur des photos (Tableau 252) pour aider au rappel de l'histoire évoquée dans la comptine. Puis, elle désigne les trois mots qui sont différents dans chacune des phrases (Tableau 253, tdp 212). Elle demande alors aux élèves ce qui peut être à l'origine de cette altération. Dans un premier temps, Inès (tdp 213) suggère que ces trois mots décrivent les trois temps de la course du soleil. Lorsque PE4 poursuit son questionnement à propos de l'utilisation de trois mots différents, elle ne peut apporter d'autre explication que celle qu'elle a déjà fournie (tdp 215). Ninon (tdp 216) émet une autre suggestion, la présence de trois mots différents s'explique par leur signification. L'enseignante reformule la proposition de Ninon, Inès l'interrompt et annonce que « *hiti* » signifie « lever » parce que c'est la première action du soleil. La signification des deux autres mots se construit de la même manière. PE4 conclut ainsi ce temps de découverte.

239.	PE4	[en montrant l'image associée] il se couche ! alors à part Inès et Ninon qui ont bien compris Louen du coup pourquoi il y a trois mots différents ? Pourquoi il y a <i>hiti, taha</i> et <i>topa</i> ?
240.	Louen	Parce que en premier il se lève, après il monte et il descend et il se couche
241.	PE4	Donc il y a combien de choses qui se passent ?
242.	Els	Trois, trois !
243.	PE4	Trois et du coup on a combien de mots ?
244.	Els	Trois

Tableau 254 : rappel de la construction de la signification des trois mots

Elle charge alors Louen de rappeler ce qui justifie l'emploi de trois mots différents (tdp 239). Louen (tdp240) le fait par le biais de la narration. Il évoque les mouvements successifs du soleil au cours de la journée. Cependant il utilise quatre verbes, se lever, monter, descendre et se coucher alors qu'il y a trois mots à trouver. Aussi, PE4 lui demande de citer le nombre d'actions qui se déroulent. Les élèves déclarent qu'il y en a trois. La professeure (tdp 243) tente de dresser un parallèle entre les trois actions et les trois mots nécessaires à les exprimer. Ce travail sur la signification des trois mots est poursuivi lors de la séance suivante.

46.	PE4	[...]qu'est-ce qu'ils veulent dire ces mots pourquoi ils changent alors que les autres ils ne changent pas ? Ils veulent dire quoi ? qu'est-ce qu'ils signifient ces mots, tu sais toi Nawel ?
47.	Nawel	C'est pour dire le matin le soleil l'après-midi et le soir
48.	PE4	Ah toi c'est pour dire le matin l'après-midi et le soir
49.	Lauriane	C'est pour dire qu'il se lève après qu'il redescend pour se coucher.

Tableau 255 : reprise du travail sur la construction du sens des trois mots

PE4 reprend son questionnement à propos des trois mots identifiés. Selon Nawel (tdp 47) ils renvoient à trois moments de la journée. Lauriane (tdp 49) les associe aux mouvements du soleil. L'enseignante va alors mettre en œuvre une nouvelle activité pour poursuivre le travail de construction du sens des mots. Elle utilise les petites images (Tableau 252) qu'elle affiche au tableau.


50.	PE4	Bon, je vous ai fait des petites images aussi pour vous aider [les images sont affichées au tableau, puis montrant celle qui illustre le lever du soleil] vous pensez que celle-ci ce sera quelle phrase ? vas-y Youna	
51.	Youna	Le soleil	
52.	PE4	Non alors dans la langue qu'on est en train d'apprendre ce serait quelle phrase ? est-ce que ça va être <i>ua hiti te mahana</i> ? est-ce que ça va être <i>ua taha te mahana</i> ? ou alors est-ce que ça va être <i>ua topa te mahana</i> ? vous pensez que ça va être laquelle, vas-y	
53.	Max	Ça va être <i>ua hiti te mahana</i>	
54.	PE4	Pourquoi tu penses que ça va être celle-la ?	
55.	Max	Parce que il est en train de se lever	

Tableau 256 : production de la phrase qui correspond à l'image désignée

PE4 désigne une des trois images, celle qui correspond au lever du soleil et demande aux élèves de trouver la phrase correspondante dans la langue étrangère parmi les trois qu'elle leur propose. Max (tdp 53) énonce la phrase et justifie son emploi (tdp 55). Il montre ainsi qu'il a construit le sens de cette phrase. L'enseignante conduit ce même travail pour les deux autres phrases puis elle présente une nouvelle activité pour entraîner les élèves à la reconnaissance des trois énoncés que nous présentons plus loin.

c) Analyse de l'étude comparative des trois phrases : le milieu pourvoyeur de signes qui permettent ou non la rencontre du problème

PE3 confronte les élèves à un nouveau milieu sonore, la deuxième phrase de la comptine « *ua taha te mahana* ». Le travail du problème repose toujours sur la reconnaissance des mots. Nous observons une forte prégnance du contrat de répétition (Tableau 247, tdp 56) « qui est-ce qui peut me la répéter la phrase d'abord ? ». Toutefois le questionnement de la professeure « Est-ce qu'on est capables de compter les mots ? » instaure un autre rapport au milieu et active une nouvelle stratégie-technique de comptage sur les doigts pour identifier les mots.

Lorsque Mathis produit un énoncé tronqué du mot « *te* » et que PE3 le lui fait remarquer, Onab (Tableau 250, tdp 59) n'est pas en mesure de produire oralement le mot qui manque mais est en capacité d'indiquer le nombre de mots dans la phrase. L'enseignante recourt à la monstration pour rendre compte du découpage de la phrase en quatre mots, à la manière de ce qui avait été réalisé pour la phrase précédente. En agissant ainsi, elle est expressive sur le milieu, sur la manière de résoudre le problème de repérage des mots. Elle porte à l'attention des élèves les signes qui activent le contrat, comme la reconnaissance du mot « *mahana* » et d'autres qui activent des stratégies liées au repérage de régularités, les mots présents dans les deux phrases (Tableau 251, tdp 62) « [...] est-ce que vous avez reconnu des choses par rapport à la première phrase ? est-ce qu'il y a des mots qui étaient pareils ? ». Elle initie un premier travail proche de celui mis en œuvre lors de l'étude de la première phrase. Il consiste à entraîner les élèves à mettre en œuvre des processus de bas-niveau en prenant appui sur leur déjà-là. Les élèves semblent quasiment tous en mesure de réaliser ce travail puisqu'ils ont identifié le mot « *mahana* » comme étant commun aux deux phrases. Elle va alors demander aux élèves de procéder au repérage des autres mots qui apparaissent dans les deux phrases. Or, dans le milieu sonore, les autres mots sont inconnus des élèves, le recours au déjà-là risque d'être inopérant. Par conséquent, il s'avère nécessaire de porter attention à d'autres signes du

milieu pour construire la connaissance relative aux mots qui composent la phrase. La question de PE3 « est-ce qu'il y a des mots qui étaient pareils ? » oriente implicitement les élèves vers une stratégie de comparaison des unités sonores des deux phrases. Pour résoudre le problème, les élèves doivent repérer des groupements de sons qui sont présents dans les deux énoncés et en déduire qu'ils forment des unités lexicales. Pour faciliter ce travail, elle élabore un nouveau milieu sonore dans lequel les élèves vont entendre successivement les deux phrases. Elle agit ainsi sur la charge intrinsèque liée à la nature du document sonore et sur la charge extrinsèque au travers de sa consigne. L'action professorale favorise l'émergence de connaissances et de savoir-faire. Lucas (Tableau 250, tdp 65) et Brice (tdp 69) donnent des évidences de cette construction en énonçant les mots présents dans les deux phrases « *ua* » et « *te* ». L'enquête va alors se poursuivre autour du quatrième mot, celui qui est différent dans chacune des phrases. Mais à ce moment, le milieu est modifié par les nouveaux mots identifiés par les élèves, la part de connu augmente, en effet parmi les quatre mots qui composent les deux phrases trois sont mis au jour. Le travail des élèves dans le milieu est réduit au repérage des deux unités phoniques inconnues « *hiti* » et « *taha* ». Cette modification du milieu instaure le voir-comme nécessaire à la structuration du problème par les élèves. L'orientation du travail insufflée par la professeure a permis aux élèves de jeter un pont sur le torrent pour le franchir (CDpE, 2019, p. 343), elle leur a ouvert des voies pour se repérer dans un discours oral en langue étrangère. L'équilibration didactique constamment reconsidérée au regard de la modification du contrat et du milieu a permis aux élèves d'aller à la rencontre de différentes stratégies pour travailler le problème de la reconnaissance des mots en langue étrangère. Le travail mené jusqu'ici est essentiellement axé sur le développement des processus de bas-niveau. Il permet de poser les fondations, d'élaborer l'arrière-plan sans lequel l'activité de construction du sens des mots serait impossible. C'est ce qui est mis en avant par Roussel (2021) lorsqu'elle écrit que « si le décodage des formes linguistiques est défaillant, ces processus (de haut niveau) tournent pour ainsi dire « à vide » (Roussel, 2021, p. 37). En effet, comment aborder le problème de l'élaboration du sens sans avoir identifié ce qui est porteur de ce sens ?

Cependant, nous observons qu'à partir du déjà-là de la reconnaissance des mots, les élèves dans chacune des classes n'abordent pas de la même manière le travail de l'élaboration du sens. En effet, l'orientation de l'attention des élèves ne portent pas vers les mêmes éléments du milieu. Dans la Classe 3, l'enseignante (Tableau 251, tdp 111) « [...]alors à votre avis les trois phrases là que l'on répète elles correspondent à quoi « *ua hiti te mahana* » « *ua taha te mahana* » « *ua topa te mahana* » elles correspondent à quoi, à quel moment ? alors regardez



bien[chante la comptine en faisant les gestes] *mahana mahana, ua hiti te mahana*[geste correspondant] c'est quel moment ? » engage un travail de correspondance entre chacune des phrases et le moment de la course du soleil qui lui est associé. Elle introduit dans le milieu, de manière concomitante deux types d'éléments symboliques, les mots et les gestes pour travailler le problème. Les attentes de PE3 sont explicitement formulées dans l'énoncé de sa question « c'est quel moment ? ». Or pour y répondre, les élèves n'ont pas besoin de s'appuyer sur ce qu'ils savent des mots qui composent la phrase entendue, d'autres signes, les gestes permettent de produire la réponse (tdp 112) « Le soleil, le soleil se lève ». Les élèves risquent de ne pas accéder au milieu-problème qui leur permettrait de comprendre le rôle clé du mot « *hiti* » dans cette phrase. Lorsqu'elle mène ce même travail à partir des deux autres phrases, PE3 n'introduit plus le geste dans le milieu (tdp 113) « Le soleil se lève, après « *ua taha te mahana* » et elle ne produit plus non plus la question. Ce qui semble contractualisé, c'est la forme que doit prendre la réponse, le moment de la course du soleil qu'elle exprime. Les élèves sont en capacité d'apporter les réponses, mais un autre élément est à considérer, c'est l'aménagement du milieu par PE3, concernant l'ordre dans lequel les phrases sont énoncées. Elle respecte leur ordre d'apparition dans la comptine, ce choix a des conséquences sur l'activité didactique qui s'effectue alors dans une forme question-réponse-tâche. Il s'agit pour les élèves de répondre correctement au professeur en faisant ce qui est à faire, ce qu'ils font quand ils répondent (tdp 114) « Il est là [met ses bras au-dessus de la tête] » (tdp 116) « il est couché, il se couche ». Ce choix didactique peut faire obstacle à l'avancée des savoirs puisque les élèves peuvent réaliser la tâche à partir de leur déjà-là, la connaissance de la comptine et la succession des moments qu'elle décrit. Dans la relation didactique instaurée la structure symbolique du problème qui va permettre aux élèves de travailler la construction du sens des trois mots n'est pas soulignée par la professeure. Contrat et milieu observent un fort déséquilibre en faveur du contrat, les élèves peuvent être amenés à faire ce qu'ils savent faire sans prendre conscience du problème à résoudre. Si l'enseignante avait produit une phrase en se trompant sur les gestes associés, elle aurait pu susciter des réactions chez les élèves qui auraient reconnu son erreur. Le milieu aurait pu interroger les élèves qui auraient pu l'interroger et orienter leur attention sur le mot porteur du sens.

Dans la Classe 4, le travail du problème soit la construction du sens des trois mots « *hiti* », « *taha* » et « *topa* » est rendu possible grâce au dispositif didactique mis en place par l'enseignante. Elle introduit dans le milieu des éléments matériels : les trois photos (Tableau 252) qui symbolisent les trois moments évoqués par les trois mots, et des éléments symboliques les trois mots (Tableau 253, tdp 212) « c'était *taha* après c'était *hiti* et après *topa*,

pourquoi ça change ce mot-là ? Inès tu as une petite idée ». Dans ce dispositif, c'est le rapport des élèves aux mots entendus qui est pensé. Ces derniers, en plus d'appréhender le sens de la comptine ont déjà élaboré des connaissances d'ordre perceptif et cognitif à propos de ces trois mots. C'est sur la base de cet arrière-plan que PE4 engage la travail du problème. Elle ne demande pas aux élèves une réponse du même type que celle attendue par PE3. Elle n'attend pas des élèves la production d'un résultat comme la signification des mots mais elle encourage une forme d'enquête sur les raisons des modifications constatées. Elle oriente l'attention des élèves vers les mots en langue étrangère pour favoriser le rapport à un certain travail dans le milieu. Pour entrer dans la résolution du problème posé, les élèves à partir de ce qu'ils savent grâce à un travail de premier niveau du matériau sonore, doivent établir des liens entre ces 3 mots et leurs connaissances d'ordre général à propos de la comptine. Les premières propositions formulées peuvent être lues comme des traductions des trois mots, lorsque par exemple Inès dit « Ça veut dire qu'il se lève et qu'il monte de plus en plus haut et après il redescend de plus en plus ». Elles peuvent contenir également un certain degré d'implicite que les élèves ne sont pas encore en capacité d'exprimer sur ce qui les a conduit à produire tel ou tel énoncé. Le guidage exercé par PE4 va permettre de réorienter l'action des élèves vers le milieu-problème, comprendre les modifications dans chacun des énoncés (tdp 214) « Et pourquoi il y trois mots différents ? ». Ce recentrage opère puisque Ninon écarte la réponse-traduction pour produire une explication à propos de l'utilisation de trois mots différents (tdp 217) « Parce que ça veut pas dire les mêmes choses. » Ce qu'elle exprime, ce sont des connaissances explicites à propos des mots de la langue étrangère qu'elle a identifiés à partir de leurs caractéristiques. Elle opère donc un traitement plus en profondeur des mots qu'elle a reconnus qui la conduit à envisager le lien entre leur forme et leur sens. Les propos d'Inès modifient le milieu et constituent un levier pour l'enseignante qui s'en saisit afin de poursuivre le travail d'édification du sens des mots (tdp 218) « qu'est-ce que ça voudrait dire si on réfléchit +++ le premier c'était *ua hiti*, *ua taha* et *ua topa* ». Elle permet aux élèves d'avoir un rapport de première main aux connaissances en jeu et de construire un savoir nouveau qui est la construction de la compréhension des mots. Lorsque Inès explique « *Hiti* ça veut dire lever » et qu'elle le justifie ainsi « En tout premier le soleil il se lève », elle fait montre à la fois de ce qu'elle a compris et de comment elle l'a compris. Elle exprime des connaissances déclaratives à propos de savoir-faire procéduraux. Cependant, pour que ces opérations de haut niveau de construction du sens puissent être effectuées par tous, PE4 est insistante sur le travail du problème et renouvelle sa question concernant la présence de trois mots différents (Tableau 254, tdp 239) « pourquoi il y a trois mots différents ? Pourquoi il y a *hiti*, *taha* et

*topa ?* ». Elle fait, à ces fins, preuve d'expressivité à la fois sur des éléments du contrat (la connaissances des 3 phases du mouvement du soleil) et des éléments du milieu (les trois mots différents) entre lesquels les élèves doivent établir des liens pour construire le sens des mots. Comprendre, selon Roussel (2021) nécessite « la reconnaissance des mots entendus, c'est-à-dire des groupes de lettres ou de phonèmes qui les constituent, mais aussi leur association à des représentations sémantiques stockées en mémoire à long terme » (Roussel, 2021, p. 87). L'action de PE4 vise essentiellement à construire cette correspondance entre les connaissances sémantiques (le déjà-là) des élèves à propos de la comptine et les signes perçus (la variation d'une unité phonique dans la phrase). Elle concourt à faciliter le passage de la représentation physique du mot à sa représentation sémantique.

245.	PE4	Donc il y a combien de choses qui se passent ?
246.	Els	Trois, trois !
247.	PE4	Trois et du coup on a combien de mots ?
248.	Els	Trois

Tableau 257 : PE4 favorise l'équilibration didactique

Elle oriente aussi l'attention des élèves vers la structure de la comptine (tdp 245). Chaque « chose » qui se passe, renvoie à une proposition « le soleil se lève » « le soleil décline » « le soleil se couche ». Ces trois propositions sont structurellement et sémantiquement liées. Chacune forme une microstructure dont le sens est porté par le mot-clé mis en évidence. Ce travail peut favoriser l'élaboration du modèle de situation (Kintsch et Van Dijk, 1975, 1978), ce modèle permet d'envisager le texte comme un réseau de propositions qui représente ce que le texte signifie. L'énoncé de la professeure traduit une insistance didactique à placer au centre de l'enquête le rapport entre la forme et le sens des mots. (Tableau 255, tdp 46) « qu'est-ce qu'ils veulent dire ces mots pourquoi ils changent alors que les autres ils ne changent pas ? Ils veulent dire quoi ? qu'est-ce qu'ils signifient ces mots, tu sais toi Nawel ? ». Ce qu'elle semble mettre en exergue, c'est que la perception d'un phénomène, comme la présence des mêmes mots ou la modification d'un seul mot peut avoir pour effet la prédiction du sens de ces mots. Elle ouvre, aux élèves une voie à l'accès au sens en leur montrant une démarche. En référence à ce qu'évoque Giasson (1992) à propos de l'apprentissage de la lecture, nous suggérons que l'éveil à la diversité linguistique peut être pour la compréhension de l'oral le temps « d'enseigner aux élèves à utiliser dans leur lecture des procédés cognitifs dont ils ignoraient l'existence » (Giasson, 1992, p. 21). L'enseignement de cette démarche pourrait avoir des effets sur la manière de percevoir le discours oral et l'interpréter, selon Bruner (1983) percevoir c'est prendre une décision. Dans l'acte de comprendre, cette prise de décision est

individuelle et peut donc se traduire de diverses manières, ce qui doit être partagé c'est l'idée véhiculée par le message. Cette unité dans la lecture et la variété pour l'exprimer apparaissent très ostensiblement dans les interprétations de Nawel « C'est pour dire le matin le soleil l'après-midi et le soir » et de Lauriane « C'est pour dire qu'il se lève après qu'il redescend pour se coucher ». Ces deux élèves à partir des signes observés dans le message oral proposent leur propre interprétation. Nawel se détache des mots et des formes linguistiques, son interprétation est proche de la création que nous assimilons à une imitation créatrice puisqu'il reconstruit le sens global de la comptine à travers l'évocation des différents moments de la journée. Lauriane propose elle une interprétation plus littérale du discours entendu, elle en reproduit la forme. Il nous semble que les activités menées dans le cadre de l'éveil à la diversité culturelle et linguistique peuvent favoriser cette prise de conscience sur la diversité des interprétations possibles à partir des indices textuels prélevés.

## 5) L'activité d'entraînement - Classe 4

### a) présentation

PE4 qui vraisemblablement considère la construction de la signification des mots insuffisamment stable choisit de mettre en œuvre une nouvelle séance de consolidation des acquis des élèves.

56.	PE4 6min35	[..], moi je vais dire des phrases et vous allez me montrer quelle image c'est, vous êtes prêts ?
57.	Els	Oui !
58.	PE4	Alors <i>ua topa te mahana</i> viens Coralie ! [Coralie se lève et murmure la phrase puis désigne l'illustration qui correspond au coucher du soleil] est-ce que vous êtes d'accord ?
59.	Els	Oui !
60.	PE4	Bravo ! c'est la dernière phrase+++ <i>ua hiti te mahana</i> viens Ninon ! [Ninon se lève puis désigne l'illustration qui correspond au lever du soleil] super ! <i>ua taha te mahana</i> vas-y Youna [Youna se lève et désigne l'illustration qui correspond au déclin du soleil] d'accord ?

Tableau 258 : entraînement à la reconnaissance des trois énoncés

Dans cette activité, c'est la professeure qui produit chaque phrase à haute voix, les élèves ont pour mission de montrer l'image qui lui correspond. Les phrases ne suivent pas l'ordre de la comptine. Un seul élève est désigné pour indiquer l'image mais les autres sont systématiquement sollicités pour donner leur avis sur la réponse donnée. PE4 va enchaîner avec un autre exercice qui a également pour objectif d'entraîner les élèves à la reconnaissance orale des trois phrases, mais cette fois, les élèves ont à réaliser le geste qui se rapporte à la phrase entendue.


61.	PE4	<p>Ah ! ok en tout cas on se met d'accord attention parce que moi je vais dire des phrases et vous allez devoir faire le geste qui correspond à ma phrase alors on a dit la soleil qui se lève <i>ua hiti te mahana</i>, on fait [PE4 tend les bras vers la droite] le soleil qui se lève, on lève un peu ok ? si je dis <i>ua taha te mahana</i> on se met haut dans le ciel d'accord ? et si on dit <i>ua topa te mahana</i> on est en bas [les deux bras tendus côté gauche en bas] dans l'autre sens++attention je vais pas faire dans l'ordre sinon c'est trop facile ! alors vous êtes tous prêts, alors attention <i>ua taha te mahana</i> [les élèves lèvent les bras vers le haut] bien Jaoued ! Super bien Aron ! <i>ua topa te mahana</i> [les élèves baissent les bras vers la gauche] <i>ua hiti te mahana</i> [les élèves font différents gestes] attention <i>hiti</i> on est au début ! le soleil se lève <i>ua hiti te mahana</i></p>	
-----	-----	--	--

Tableau 259 : les élèves réalisent le geste associé à la phrase entendue

Avant de débiter l'activité, PE4 s'assure que les élèves ont identifié chacun des gestes à produire, elle les réalise et les explique en même temps. Elle leur précise aussi que les phrases ne seront pas énoncées dans l'ordre de la comptine. Elle lance alors l'activité et observe attentivement les réponses des élèves. Elle la poursuit jusqu'à ce qu'elle n'observe plus d'erreurs. Pour terminer, l'enseignante met en place un nouvel exercice qu'elle présente ainsi. Au tableau, elle écrit les trois mots « *ua* », « *te* » et « *mahana* » tout en les disant à voix haute et laisse un cadre vide entre « *ua* » et « *te* » pour y placer l'image qui complète l'énoncé entendu. C'est Enzo qui est désigné pour initier le travail, PE4 lui demande de produire une des trois phrases




97.	Enzo	<i>Ua hiti te mahana</i>	
98.	PE4	Allez demande à un enfant	
99.	Enzo	Ninon [Ninon se lève et vient placer la bonne image à l'endroit du mot manquant]	
100.	PE4	tu nous la lis la phrase Ninon, vas-y Ninon	
101.	Ninon	<i>Ua hiti te mahana</i>	
102.	PE4	Allez super ! tu dis une phrase toi ?	
103.	Ninon	<i>Ua topa te mahana</i> , Tamia [Tamia se lève, montre la bonne image et la place à l'endroit du mot manquant]	

Tableau 260 : compléter l'énoncé entendu

L'élève annonce (tdp 97) « *ua hiti te mahana* » et désigne Ninon pour qu'elle vienne compléter l'énoncé à l'aide de l'image correspondante. PE4 lui demande alors de formuler la phrase à voix haute. Elle montre ainsi, qu'elle est en capacité de comprendre et produire l'énoncé. L'enseignante l'incite ensuite à dire une autre phrase (tdp 102), ce qu'elle fait (tdp103) et charge Tamia de compléter l'énoncé écrit au tableau en plaçant la bonne image dans le cadre. L'activité se poursuit jusqu'à ce que tous les élèves aient participé.

b) Analyse de l'activité d'entraînement :

orientation de l'attention vers le rapport forme-sens des unités linguistiques

PE4 s'attache à assoir le sens de chacune des phrases auprès de tous les élèves. Le problème consiste à prélever dans le message oral ce qui fait signe, le mot porteur de sens. L'enseignante vise à lever toute incertitude relative à la compréhension de chaque énoncé. Ainsi, elle met en place un dispositif didactique qui recentre l'activité des élèves sur la compréhension orale. Elle va les confronter à un milieu qui est à la fois sonore (les phrases entendues) et visuel (les images) dont elle va ôter tout caractère prédictif lié à l'ordre habituel d'apparition des trois phrases. Ce qui fait problème, c'est bien l'ordre aléatoire dans lequel sont énoncées les phrases. C'est-à-dire que les élèves pour résoudre le problème vont devoir activer des processus de bas niveau pour repérer dans le flux sonore le mot porteur de sens et des processus de haut niveau pour construire le sens de ce mot. Les réponses attendues des élèves sont des productions non verbales : désigner une image ou réaliser un geste. Ils montrent (Tableau 259) qu'ils savent faire. Ainsi, nous pouvons lire dans ce qu'ils produisent, des évidences de leur compréhension. Cependant, l'enseignante choisit de poursuivre le travail du problème et de maintenir l'orientation de l'attention vers le rapport forme-sens pour consolider les connaissances des élèves. Elle va de ce fait produire un nouveau milieu en introduisant des éléments symboliques, les écritures graphiques des trois mots communs aux trois phrases « *ua* », « *te* » et « *mahana* » ainsi qu'un élément matériel, une carte vierge en forme de rectangle (Tableau 260). Elle rend ainsi tangible le message sonore en lui donnant une réalité visuelle concrète. Robinson (2003) cité par Roussel (2021) a mis en avant que l'utilisation de techniques comme l'amélioration de l'input visuel peut avoir des effets positifs sur le développement des compétences de compréhension orale. Dans le milieu-problème, certains éléments sont fixes, un seul est modifiable. L'enjeu est de saisir que la compréhension de l'énoncé entendu dépend de la bonne perception de l'élément modifiable. Le dispositif didactique permet le travail du problème, puisqu'il faut avoir identifié le mot-clé pour

compléter l'énoncé et apposer l'image correspondant à ce qui a été reconnu. Le choix de recourir à l'image et non au mot est aussi déterminant dans le travail de compréhension orale. La manipulation d'une étiquette mot aurait pu induire un autre travail dans le milieu, comme la reconnaissance des syllabes écrites qui nécessite de porter son attention sur la forme mais pas obligatoirement sur le sens. Ce que nous observons, c'est que non seulement les élèves jouent le jeu de complétion de la phrase d'une manière experte mais qu'au fil de l'activité ils deviennent tous capables de produire de manière autonome un énoncé correct dont ils ont saisi le sens. Ce jeu de manipulation de la phrase auquel se livre les élèves et la modalité concrète qu'elle revêt peut rendre explicites des savoirs jusque-là implicites sur la place et la fonction du mot manipulé. Ce qui nous apparaît remarquable dans l'activité de construction du sens des mots telle qu'elle a été menée par PE4 est la manière avec laquelle elle a exercé son guidage de l'attention des élèves pour les amener à prendre en compte dans le contexte de la comptine la force du rapport forme-sens des mots comme appui à la compréhension.

## 6) Synthèse

Nous voulons mettre en exergue dans cette synthèse l'importance de la conduite de l'enquête didactique pour permettre l'accès à la compréhension orale des mots-clés en langue étrangère. Elle articule le travail des processus de bas niveau : l'attention aux formes sonores et la reconnaissance des unités linguistiques ; et des processus de haut-niveau : l'élaboration du sens de ce qui a été reconnu.

### ➤ *L'orientation de la reconnaissance des unités linguistiques*

Le milieu auquel sont confrontés les élèves est un milieu sonore constitué de mots d'une langue qui leur est peu, voire pas familière. C'est donc un milieu complexe au sein duquel les professeures ont identifié des leviers (un mot connu, occurrences des mêmes mots) lors de l'analyse épistémique effectuée au sein de notre collectif. Les professeures peuvent aussi s'appuyer sur un déjà-là qui constitue l'arrière-plan épistémique co-construit au cours des séances précédentes, qui repose sur la connaissance du sens global de la comptine et du mot « *mahana* ». Comme dans toute situation didactique, pour que les élèves développent des compétences de compréhension orale, leur déjà-là doit leur permettre de reconnaître un problème lié au traitement du message oral. Nous avons alors convenu au sein de notre collectif de prendre en compte les capacités attentionnelles des élèves afin qu'ils puissent graduellement travailler le problème. Pour être en mesure de construire le sens des trois

phrases, les élèves doivent en premier lieu reconnaître dans le flux sonore les mots clés, porteurs de sens. Ce travail exige de le segmenter et de procéder au repérage d'unités linguistiques en activant des processus de bas niveau. Il ne peut se réaliser qu'en établissant des ponts entre ce qui est connu (le mot « *mahana* ») ou ce qui a été mémorisé lors des écoutes précédentes. Alors que certains élèves sont en capacité de réaliser ce traitement, en dénombrant avec exactitude les mots de l'énoncé, d'autres n'y parviennent pas. C'est alors que l'intervention professorale est cruciale pour orienter les élèves dans le milieu, pour qu'ils y voient ce qui doit faire signe pour eux à partir de leur déjà-là, la reconnaissance du mot « *mahana* », mais aussi par l'observation des caractéristiques du milieu sonore (l'occurrence des mêmes mots dans les trois phrases). Son action peut aussi favoriser la transformation de connaissances implicites (repérage des régularités) appartenant au déjà-là des élèves en connaissances explicites (les groupements phoniques qui se répètent sont des mots). La professeure guide ainsi l'élève au cours de son processus d'apprentissage, tantôt en lui rappelant un élément déjà connu du contrat didactique, ou en agissant de telle sorte que l'élève explore par lui-même les éléments du milieu. L'éveil à la diversité linguistique et culturelle, lors d'activités courtes et répétées, peut ainsi constituer le creuset de tels apprentissages, en montrant aux élèves des manières d'agir pour mieux appréhender le matériau sonore et rendre moins coûteux les processus de bas-niveau. Ces manières d'agir ou stratégies peuvent s'instituer en habitudes dans la répétition de situations d'écoute mises en œuvre dans diverses langues.

« Pour former une habitude, il faut être capable non seulement de distinguer une situation problématique en une situation résolue ou déterminée, mais encore il faut être en mesure de fabriquer une réponse digne de ce nom, c'est-à-dire qui finisse par éliminer le caractère problématique de la situation en y répondant. Ensuite l'adoption d'un comportement standardisé, habituel face à des situations problématiques analogues et fréquentes permet d'économiser l'attention et l'énergie nécessaire à la fabrication de réponses à des problèmes inédits. » (CDpE, 2019, p. 171)

C'est pourquoi nous suggérons que la systématisation des exercices de repérage qui impliquent une écoute ciblée peut aider le développement de compétences de compréhension de l'oral en encourageant « l'apprenant à combiner progressivement les différents éléments repérés, c'est-à-dire à entraîner l'automatisation des processus de bas niveau » (Roussel, 2021, p. 124).

Ce premier niveau de traitement du matériau sonore a permis d'instituer en connaissances la segmentation de l'énoncé en quatre mots, la présence dans chacun d'eux de trois mots



communs et d'un qui varie. Ces nouvelles connaissances font contrat pour aborder le problème de la construction du sens des trois mots « *hiti* », « *taha* » et « *topa* ».

➤ *L'attention à ce qui varie*

Nous avons mis en avant dans nos analyses que le travail du problème dépend fortement du dispositif didactique et nécessite une équilibration didactique suffisante. L'action professorale y apparaît comme cruciale pour que les élèves comprennent ce qu'ils ont à apprendre. PE3 engage un travail d'association phrase entendue-moment de la journée : « alors à votre avis les trois phrases là que l'on répète elles correspondent à quoi « *ua hiti te mahana* » « *ua taha te mahana* » « *ua topa te mahana* » elles correspondent à quoi, à quel moment ? Ce travail nécessite d'être attentif à ce qui fait signe dans le milieu sonore, donc au mot qui varie pour pouvoir être réalisé. Or, PE3 va fortement réduire la part d'inconnu dans le milieu, en y introduisant les gestes et en procédant à l'écoute des phrases selon l'ordre dans lequel elles apparaissent dans la comptine. Elle installe ainsi un déséquilibre didactique en faveur du contrat qui est susceptible d'amener les élèves à ne pas lire le problème. PE4, quant à elle se montre très explicite. Elle oriente le travail vers la recherche des raisons qui peuvent expliquer que dans chacune de trois phrases, un seul mot varie. « Et pourquoi il y a trois mots différents ? ». Son action est caractérisée par son insistance à recentrer l'attention des élèves vers les trois mots pour qu'ils émettent des hypothèses de sens. Dans le dispositif qu'elle produit, elle amène les élèves à mettre au jour ceci : s'il y a trois mots différents c'est qu'ils ont un sens différent. Elle a permis aux élèves d'établir un premier rapport forme-sens des mots étudiés. Elle va alors poursuivre l'enquête vers la recherche du sens des trois mots. Ce que donnent à voir les élèves, ce sont des aptitudes à construire le sens en se détachant plus ou moins du modèle. Nawel produit sa propre interprétation : selon lui les trois mots évoquent les trois moments de la journée, le matin, l'après-midi et le soir. Lauriane, quant à elle, reproduit les phrases qui ont été énoncées précédemment pour décrire les gestes réalisés. Les situations d'éveil à la diversité linguistique et culturelle que nous avons analysées dans la Classe 4 témoignent qu'il est possible de mener un travail qui amène les élèves à interroger les régularités perçues pour qu'ils y voient des signes de leur sens. Le guidage relativement serré exercé par l'enseignante, en sélectionnant les informations linguistiques pertinentes, les trois mots et en posant de manière successive le problème de leur différence puis de leur sens est une forme de démonstration d'une manière d'agir dans un certain contexte. Ce guidage vise à se poser les bonnes questions à partir de son déjà-là et mettre en œuvre des processus

de haut-niveau de traitement du message sonore. Le résultat de ce traitement est l'interprétation que chacun s'est construite du message entendu. Ainsi, dans le cadre de l'éveil à la diversité linguistique, l'enseignant peut devenir l'instigateur de ces procédés que les élèves débutants doivent s'approprier pour accéder au sens d'un message en langue étrangère. À l'instar de Fallardeau (2004), qui évoque l'apprentissage de la lecture, nous considérons que proposer des démarches de compréhension orale « ne restreint pas sa (de l'élève) liberté créatrice, mais, au contraire, la rend possible, en lui délimitant un champ d'action à l'intérieur duquel il se sentira davantage en sécurité. Il ne déploiera sa liberté interprétative que s'il se sent appuyé sur des bases relativement solides. » (Fallardeau, 2005, p. 676) Et comme l'interprétation est le point de vue d'un sujet (l'auditeur) sur un objet (le message sonore), « quand bien même le sujet serait persuadé que son point de vue est le seul possible » (Olson, dans Grossmann, 1999, p. 152), les situations d'éveil à la diversité linguistique sont autant d'occasion de confronter les élèves à la relativité de leur point de vue, celui-ci n'étant qu'un possible parmi d'autres possibles.

➤ *L'effet des activités d'entraînement*

Enfin, notre analyse nous a permis de mesurer les effets des activités d'entraînement des processus de haut-niveau sur la construction du sens des phrases et leur maintien en mémoire. Elle met en exergue la nécessité d'équilibration didactique au sein des situations proposées. Cette équilibration prend en compte le déjà-là des élèves. Au début des apprentissages, les connaissances requises pour la production orale d'un énoncé sont rarement stabilisées. Aussi, les activités qui reposent sur des réponses non-verbales et dynamiques, comme montrer une image ou réaliser un geste, sont probablement à privilégier pour « entraîner à », ou vérifier la compréhension des énoncés. Une autre forme de travail est envisageable dès l'école maternelle : il s'agit de la manipulation des termes constitutifs de l'énoncé oral. Elle initie un travail de mise en relation de l'écrit et de l'oral par le maniement d'étiquettes symbolisant les mots et peut favoriser l'émergence de connaissances explicites sur la structure de l'énoncé mais aussi sur les paramètres qui en modifient le sens.

## **Partie 4**

# **SYNTHÈSE GÉNÉRALE**

L'étude que nous avons menée dans le cadre de ce travail de thèse est le fruit d'une réflexion de plus de trente années d'expérience professionnelle de la pratique de l'enseignement de la compréhension orale à l'école élémentaire. Cette réflexion s'est nourrie ensuite dans le travail des collectifs de recherche auquel nous avons participé et, plus particulièrement, dans celui du groupe PILCO<sup>78</sup>. En effet, il nous a permis d'accroître notre connaissance, d'une part, sur les processus cognitifs et métacognitifs en jeu dans l'activité de compréhension orale et d'autre part, sur les types d'activité à mener pour entraîner les élèves à comprendre. Les expérimentations conduites auprès d'élèves de seconde avaient permis de mettre en évidence l'apport des activités d'entraînement sur le développement des compétences des élèves à comprendre globalement le sens d'un message. Elles avaient aussi révélé la persistance de certains obstacles liés à la difficulté de prélever les indices linguistiques et paralinguistiques présents dans un message oral puis à tisser des liens entre ces indices pour émettre ou vérifier des hypothèses sur le sens du message. Ces constats nous ont conduite à considérer la question de la formulation d'hypothèses au niveau du sens et de leur vérification en tant qu'objet de travail dès l'école maternelle dans le cadre de l'éveil aux langues. De cette manière, nous envisageons l'organisation des apprentissages sur un temps long, qui pourrait être celui de l'école. En ce sens, le travail prend la forme d'une enquête (CDpE, 2019) qui permettrait à l'élève de construire progressivement des stratégies efficaces d'accès au sens et de les instituer en habitudes.

Notre étude a porté sur l'analyse de situations didactiques mises en œuvre dans le collectif CLÉ<sup>79</sup> à partir de l'écoute de recettes et de comptines. Elle a tenté de répondre à nos questions initiales de recherche :

- Quelles preuves, traces, signes de leur compréhension de jeunes élèves peuvent-ils nous fournir ?
- Sur quelles manifestations de leur compréhension peut-on s'appuyer pour les transformer en des stratégies transférables pour le futur élève dans le cadre des activités de compréhension de l'oral en langue vivante étrangère ?

Les analyses produites s'appuient sur les notions-modèles de la TACD et certains concepts de la psychologie cognitive. Cette approche nous a permis de confronter les apports de ces deux théories et d'y lire quelques convergences conceptuelles.

---

<sup>78</sup> Cf : introduction p. 8

<sup>79</sup> Cf : partie méthodologie p. 81

Nous avons accordé une attention toute particulière aux indices prélevés par les jeunes élèves lors de situations d'écoute et à leur manière de les interpréter. Puis nous avons envisagé comment se saisir des signes renvoyés par les élèves pour orienter l'action professorale vers le développement de stratégies de compréhension orale.

Ainsi cette synthèse de nos travaux s'articule autour de trois axes :

1 : Les convergences conceptuelles entre la TACD et la psychologie cognitive

2 : Les signes que les élèves de l'école maternelle donnent à voir de leur activité de compréhension de l'oral

3 : Le travail de la compréhension de l'oral dans deux séquences d'enseignement

## **I. Les convergences conceptuelles entre la TACD et la psychologie cognitive**

L'activité de compréhension orale comme nous l'avons montré dans cette étude est une activité complexe. Afin de mieux comprendre ce qui se joue dans les différents épisodes sélectionnés, nous avons mis au travail certaines notions issues de la TACD et d'autres modélisées par la psychologie cognitive. Ce travail nous a permis d'affiner selon un processus d'ascension de l'abstrait au concret (Engeström, 2016 ; CDpE, 2109) les différents concepts issus de ces deux théories et, ce faisant, de mieux comprendre la pratique de la compréhension orale. Il a été également l'occasion d'établir des points de convergence entre certaines notions travaillées au sein de chacune des théories. Ainsi, dans cette section, nous présentons successivement les rapprochements que nous avons pu établir entre i) la notion de charge cognitive intrinsèque et celles de milieu et de contrat ii) la notion de charge cognitive extrinsèque et celle d'équilibration didactique iii) la notion de charge essentielle et l'analyse épistémique.

### **1. La charge cognitive intrinsèque – milieu et contrat**

Pour la psychologie cognitive, la charge cognitive intrinsèque (Sweller, Ayres et Kalyuga, 2011 ; Roussel, 2019) liée à la compréhension orale dépend en partie de la nature du document sonore, de ses caractéristiques mais aussi des traitements à réaliser pendant l'écoute. Comprendre un document sonore implique alors :

« de tisser des liens non seulement entre les différents éléments linguistiques qui le compose, mais aussi entre le matériel linguistique et les connaissances de l'auditeur. » (Roussel et Gruson, 2018)

La capacité de l'auditeur à effectuer les traitements repose en partie sur l'état de ses connaissances préalables. Dans la TACD, ces connaissances correspondent à la notion de contrat didactique (Sensevy, 2011 ; CDpE : 2019 ; Gruson, 2019). En effet, le contrat didactique est constitué pour une part « du système des connaissances et des capacités incorporées par l'élève tout au long de son expérience personnelle et scolaire » (CDpE, 2019, p. 593).

Prenons par exemple, la situation d'écoute mise en œuvre pour repérer la forme orale « Mahana » comptant le plus d'occurrences dans la comptine éponyme. Parmi les connaissances déjà-là des élèves de la Classe 3, figure la production d'un certain geste (un cercle, bras tendus) lorsque le mot est entendu. Or dans la Classe 4, ce geste n'a pas été montré aux élèves. Ainsi, nous présumons que la charge intrinsèque a pu être plus élevée pour les élèves de la Classe 4 qui, eux, n'ont pas pu prendre appui sur ce geste.

Dans la TACD, la notion de contrat est indissociable de celle de milieu qui désigne l'ensemble des éléments matériels et symboliques à partir desquels l'élève va apprendre un savoir nouveau. Dans l'activité de compréhension orale, le milieu sonore peut être rendu plus ou moins complexe en fonction des caractéristiques du document soumis à l'écoute.

Poursuivons avec notre exemple. Dans la Classe 3, le document sonore est une version chantée sans accompagnement musical alors que, dans la Classe 4, il s'agit de la version avec accompagnement musical. Le milieu sonore de la Classe 4 est composé des sons pour produire les mots et des sons des instruments de musique ainsi que de quelques bruitages. C'est ce qui le caractérise. Le milieu sonore de la Classe 3 est uniquement composé des sons formés par les mots. La charge intrinsèque est de ce fait allégée pour les élèves de la Classe 3, ce qui peut faciliter le travail de repérage de la forme orale la plus fréquente.

Par conséquent, on peut avancer que l'enseignante de cette classe a contribué à alléger la charge intrinsèque liée à la nature du document en supprimant certains éléments comme le fond musical et les bruitages. De ce fait, elle a agencé le milieu d'une certaine manière pour permettre le travail du milieu par les élèves. Dès lors, on constate que la question du milieu et de son agencement recouvre aussi la notion de charge cognitive extrinsèque.

## 2. La charge cognitive extrinsèque- l'équilibration didactique

La charge cognitive extrinsèque se rapporte à la manière dont les documents et ressources nécessaires aux apprentissages sont présentés aux élèves. Elle concerne prioritairement les consignes et toutes les indications données par les professeurs pour guider le travail des élèves (Roussel et Tricot, 2015). Dans la TACD, la notion de milieu recouvre la description du dispositif

didactique mis en place par le professeur pour faire travailler le problème. Pour guider le travail des élèves, le professeur peut orienter leur attention vers tel ou tel signe relatif au milieu (sémiose du milieu en TACD) (Sensevy et al., 2015) par le biais des énoncés, des consignes ou encore des gestes qu'il produit. Dans des situations de compréhension orale, il recourt généralement à ces différents procédés pour aider les élèves à accéder au sens du message entendu (Gruson, 2019). Revenons sur la situation au cours de laquelle les élèves doivent identifier les formes orales communes aux trois phrases « ua hiti te mahana » « ua taha te mahana » et « ua topa te mahana ». Le dispositif didactique, dont la description permet de définir le milieu didactique auquel sont confrontés les élèves, repose sur les écoutes successives de l'enregistrement de la phrase 1 puis de celui de la phrase 2. C'est de cette manière que les professeurs choisissent de présenter les documents sonores. Grâce à ces diffusions répétées, on peut avancer que la charge cognitive extrinsèque est ainsi allégée.

Poursuivons notre description. En amont de ce travail d'identification des formes communes aux trois phrases, il est important de rappeler que PE3 a déjà mené une étude de la première phrase en demandant aux élèves de repérer les mots qu'ils pensaient entendre. Les élèves savent aussi que le mot « mahana » est le plus fréquent, ils l'ont déjà reconnu dans la première phrase. En prenant appui sur l'état des connaissances construites par les élèves, elle les engage dans un nouveau travail. Sa consigne « est-ce qu'il y a des mots qui sont pareils » est univoque, elle dirige l'attention des élèves vers la reconnaissance des formes orales précédemment identifiées par une stratégie de comparaison. La stratégie professorale qui consiste à alléger la charge extrinsèque entre en convergence avec la notion d'équilibration didactique qui décrit le « processus par lequel l'action conjointe atteint un certain équilibre entre contrat et milieu, suffisant pour que le savoir visé soit approprié par les élèves (CDpE, 2019). Dans notre exemple, l'enseignante oriente les élèves dans le milieu tel qu'elle l'a agencé en les renvoyant à leur déjà-là et, ainsi, leur permet d'avancer dans l'élucidation du sens de la comptine.

### 3. La charge cognitive essentielle - l'analyse épistémique

Le troisième type de charge, la charge essentielle, est directement liée à l'objectif d'apprentissage. Selon la théorie de la charge cognitive, la conception d'une situation d'enseignement-apprentissage doit prendre en compte : i) le document sonore et son adéquation avec les connaissances préalables de l'élève (optimiser la charge intrinsèque) ii) la présentation de l'information et la consigne à formuler (alléger la charge extrinsèque) pour servir les objectifs d'apprentissage (favoriser la charge essentielle).

En TACD, décrire une situation didactique c'est interroger les enjeux de savoir propres à la situation au regard des savoirs existants (le déjà-là) et au rôle de chacun des transactants. Ce travail de description repose sur la production d'une analyse épistémique qui a pour fonction « d'interroger non seulement ce que les élèves produisent *in situ*, mais aussi les dispositions et conceptions professorales nécessaires à de telles productions, et enfin, et de façon plus nécessaire encore, les dispositifs qui vont donner naissance à ces productions. » (Sensevy, 2011, p. 155).

Dans le cas de la compréhension orale, l'analyse épistémique permet d'identifier ce qui fait obstacle ou ce qui constitue un levier à la compréhension. Elle met au jour des éléments utiles pour déterminer les objectifs d'apprentissage et orienter les choix didactiques du professeur. Exemplifions ces assertions à partir de l'analyse épistémique de la comptine « Mahana » que nous avons produite. Cette analyse a révélé un certain nombre de leviers propices au travail d'observation du fonctionnement de la langue et de discrimination auditive. Parmi ces leviers, nous avons identifié la structure répétitive de la comptine, la régularité syntaxique dans la construction des phrases, le nombre d'occurrences du mot « mahana ». Nous avons alors envisagé la possibilité de s'appuyer sur ce travail d'observation et de repérage ainsi que sur les connaissances contextuelles précédemment construites pour engager le travail d'élaboration du sens des mots-clés. Toutefois, nous avons décelé quelques obstacles à ce travail de repérage et de reconnaissance des mots, liés à la nature même et aux caractéristiques du document sonore. La musique recouvre parfois les paroles et peut rendre difficile le repérage des mots.

À partir de ces éléments, notre collectif a émis l'hypothèse de recourir à d'autres documents sonores plus adaptés aux activités de repérage et de reconnaissance de mots : des versions parlées par exemple sans aucun autre fond sonore. Cette analyse nous a aussi permis de déterminer des objectifs d'apprentissage comme le repérage des régularités dans le discours entendu et l'élaboration du sens des mots ainsi que le type d'activités qui peuvent permettre de les atteindre. Dès lors, nous avançons que l'analyse épistémique contribue à préciser la charge essentielle.

## **II. Les signes que les élèves donnent à voir de leur activité de compréhension orale**

Les analyses menées au cours de la phase exploratoire ont permis de mettre au jour que les élèves de leur propre mouvement montrent des signes qui attestent de leur manière d'explorer le milieu. Ces signes transparaissent parfois dans des manifestations corporelles, des comportements ou



attitudes, ils restent silencieux. Ils apparaissent aussi dans les productions verbales des élèves. Ces signes peuvent être vus comme des preuves anthropologiques (Bryk, 2017) qui témoignent pour le professeur expérimenté ou pour le chercheur d'une forme d'accomplissement de la pratique (Sensevy et al., 2018). Aussi, nous présentons dans cette partie quelles sont les productions des jeunes élèves que nous avons reconnues comme des manifestations potentielles d'une activité de compréhension orale. Nous tentons également de cerner les connaissances et les capacités qui leur permettent d'explorer le milieu et de s'engager dans un certain travail de compréhension de l'oral.

Nous avons pu observer que les élèves s'appuient sur des indices d'ordre tantôt paralinguistique tantôt linguistique placés dans le milieu. Nous avons pu également reconnaître dans quelques productions d'élèves les prémisses d'une activité savante.

## 1. L'appui sur des indices paralinguistiques

Le milieu auquel les élèves sont confrontés dans les différentes situations que nous avons décrites est complexe et multimodal (Gruson, 2019) puisqu'il se compose à la fois d'éléments sonores en lien avec ce qui est dit, d'éléments visuels en lien avec les gestes produits et, également, d'éléments matériels. La langue étant inconnue, les élèves s'appuient sur les éléments du milieu qu'ils reconnaissent et qui font contrat. La lecture du milieu n'est possible qu'à partir de leur déjà-là.

Au cours du travail sur les recettes, ce qui fait en partie contrat ce sont les éléments matériels (les ingrédients et les ustensiles) et symboliques (les gestes réalisés). Les élèves peuvent prendre appui sur ce déjà-là pour lire la situation. Plusieurs élèves expriment d'ailleurs clairement qu'ils ont recours à cette stratégie lorsque leur enseignante leur demande comment ils ont compris. Au moment du feedback qui a suivi la présentation de la recette des cupcakes en anglais, l'énoncé de Laura<sup>80</sup> « si on regarde bien on sait ce qu'elle dit » est suffisamment explicite. Du propos de Laura transparaissent des habitudes d'action (contrat d'observation, Gruson, 2006) liées au comportement à observer pour comprendre : il faut se montrer attentif « bien regarder ». Cette élève exprime aussi la stratégie qu'elle active pour comprendre, prélever des informations visuelles et les confronter à ce qu'elle sait. Paul, quelques instants plus tard indique que ce qui lui a permis de comprendre ce que signifiait MèreA, c'est sa connaissance du nom de l'ustensile alors désigné. Il dit que cette connaissance il l'a acquise au cours du travail mené sur d'autres recettes. Ainsi, sa familiarité avec la pratique et les connaissances qu'il y a déjà construites lui ont permis d'identifier l'ustensile présenté.

---

<sup>80</sup> Cf : Tableau 73 p. 198

Les élèves ont aussi exprimé qu'ils prenaient appui sur un autre type d'éléments paralinguistiques, les bruits, les sons qu'ils percevaient. C'est bien ce que nous avons observé lors de l'écoute de la bande son de la vidéo de la soupe russe<sup>81</sup>, quand l'enseignante demande aux élèves ce qui leur permet de reconnaître le contenu du message entendu. Ces derniers révèlent qu'ils ont pris appui sur des indices sonores, certains bruits, celui du couteau qui coupe un ingrédient ou de l'eau qui coule. Cette reconnaissance est rendue possible parce que ces bruits leur sont suffisamment familiers et renvoient à des actions précises réalisées dans la pratique culinaire. Ce travail de lecture du milieu se fait à partir de leur déjà-là.

Lorsque les élèves ne disposent pas de ce déjà-là, le milieu devient opaque et ils peuvent renvoyer des signes de leur incapacité à comprendre. C'est ce que nous avons décelé dans la moue d'une élève, lors de la présentation de la soupe en russe<sup>82</sup>. La langue russe est inconnue de l'élève, le seul appui dont elle pourrait disposer pour comprendre est la reconnaissance de l'élément matériel, ici l'ingrédient coriandre. Or, l'ignorance probable de la plante coriandre rend impossible la lecture du milieu et la compréhension du message de MèreR. La moue de l'élève peut aussi être interprétée comme un signe de la reconnaissance par l'élève de sa difficulté à comprendre.

Ces élèves décrivent ce à quoi ils portent attention pour comprendre ce qui est dit. Ce qu'ils expriment est un savoir comment (Ryle, 1949) qui renvoie à leur capacité de lire les indices placés dans le milieu, ces indices peuvent être visuels ou sonores. Ils les identifient parce qu'ils renvoient à un déjà-là. La stratégie dont ils disposent pour comprendre dépend de la force du contrat. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse que leur manière de travailler dans le milieu, l'appui sur des éléments visuels ou sonores, leur permet de se représenter la forme de vie et de se faire une idée du discours tenu. Cependant, cette stratégie n'exige pas d'être attentif à la langue.

En effet, ces manifestations des élèves sont révélatrices d'un système capacitaire qui peut leur permettre d'accéder à la compréhension d'une situation. Elles semblent mettre en évidence que les élèves savent que la compréhension ne passe pas uniquement par la langue mais aussi par la reconnaissance d'autres indices. La compréhension se fait à partir de ce que l'on reconnaît dans la situation en appui sur son déjà-là. Ces manifestations donnent à voir les potentialités d'action que possèdent les élèves pour apprendre à comprendre et dont les enseignants peuvent se saisir pour orienter leur action.

---

<sup>81</sup> Cf : Tableau 96 p. 220

<sup>82</sup> Cf : Tableau 55 p. 160

## 2. L'appui sur des indices linguistiques

La compréhension orale d'une langue vivante étrangère, même si elle se construit en s'appuyant sur des indices qui ne sont pas langagiers, nécessite qu'à un moment on prête aussi attention à la langue. Qu'est-ce que les élèves nous ont révélé de leurs capacités à travailler à partir de leurs connaissances linguistiques ?

À l'école maternelle, les élèves ont des connaissances en construction de la langue de scolarisation (le français). Certains élèves ont aussi des connaissances d'autres langues soit parce qu'elles ont fait l'objet d'une sensibilisation à l'école maternelle, soit parce qu'ils les ont construites au sein de pratiques familiales et culturelles.

Les élèves ont aussi acquis des habitudes nées dans des situations de travail du langage oral. Ils ont acquis au sein de l'action conjointe des habitudes relatives à l'activité d'écoute, comme celle de fermer les yeux pour mieux se concentrer sur les sons. Nous l'observons notamment dans l'épisode où Tess dit qu'elle a reconnu le mot que MèreIt disait « bonjour » parce qu'elle a fermé les yeux.

Ils ont aussi construit des habitudes en lien avec la segmentation du mot en syllabes ou encore l'identification des phonèmes contenus dans chaque syllabe. Ils ont également l'habitude de répéter les sons, les mots, pour s'entraîner à les oraliser.

Ces connaissances et ces habitudes sont constitutives du contrat, les élèves peuvent les mobiliser pour travailler le problème de la compréhension orale d'un message en langue étrangère.

Dans notre étude, nous avons reconnu dans les productions des élèves des formes d'accomplissement qui attestent de l'attention qu'ils portent à certains indices linguistiques en appui sur leur déjà-là.

Tout d'abord, les élèves de l'école maternelle identifient la langue entendue comme différente. Plusieurs élèves, comme Ethan<sup>83</sup>, justifient de cette manière le fait de ne pas tout comprendre ce que MèreR dit « c'est parce qu'elle n'a pas la même langue que nous ». Ces élèves qui expriment leur reconnaissance de différences dans la langue parlée par la parente montrent d'une certaine manière qu'ils font l'expérience de l'altérité.

Ensuite, nous avons mis en évidence que les élèves sont en mesure d'établir des ponts entre les langues à partir des éléments communs qu'ils y perçoivent. Pour ce faire, ils font appel à leurs connaissances de la langue ou des langues qu'ils se sont construites. Ainsi, ils parviennent à repérer, dans le flux sonore, certaines unités sonores proches phonologiquement de mots qu'ils

---

<sup>83</sup> Cf : Tableau 79 p. 205

connaissent. Ils recourent en agissant ainsi à une stratégie qui consiste à produire une analogie à partir de mots déjà connus. C'est selon nous ce qui se produit dans la Classe 2<sup>84</sup> lors de l'activité d'écoute de la bande-son. Il s'agit du moment pendant lequel MèreIt salue les élèves en leur disant « buongiorno ». L'enseignante arrête l'écoute juste après la production du mot et demande aux élèves ce qu'il signifie. Une élève lui répond que ce mot signifie « bonjour » et une autre, quelque temps après, fait remarquer que les deux mots sont « presque pareils ». Si cette stratégie s'avère opérante pour construire le sens des mots « buongiorno » ou « italiana », nous avons montré qu'elle ne l'est pas pour d'autres mots comme « zuppa » qu'une élève rapproche de la forme orale « joue pas ».

Nous avons pu également observer dans certaines productions des élèves, des capacités non seulement à percevoir les ressemblances mais aussi les différences entre les langues. Dans la Classe 4, au cours de la présentation en anglais de la recette des roses des sables, les élèves ont entendu le mot « chocolate » lorsque l'ingrédient leur est montré. Plus tard dans la séance, quand l'enseignante demande ce qu'ils ont compris, nous entendons cette réponse « Chocotte ça veut dire en anglais chocolat ». Cette réponse est constituée du mot anglais mémorisé par l'élève et de sa traduction en français. Nous proposons de la lire comme résultant d'un premier travail sémiotique de l'élève qui consiste à tisser des liens entre ce qui est montré, le connu (l'ingrédient) et ce qui est dit, l'inconnu (le mot anglais), pour élaborer le sens du mot. La compréhension du mot a pu se construire dans l'usage qui en a été fait au moment où il a été énoncé (Wittgenstein, 2004). Un autre travail sémiotique est aussi réalisé en direction de la forme sonore [/'tʃɒklət/] qui est perçue à la fois dans sa ressemblance avec le mot français chocolat mais aussi dans ce qui en constitue une variation, le nombre de syllabes orales qui le composent. Ce travail repose sur l'activation de processus de bas-niveau de repérage et d'identification d'unités syllabiques et de processus de haut-niveau pour élaborer le sens de la forme orale perçue. En reproduisant la forme orale, les élèves attestent aussi de leur capacité à la garder en mémoire et à la reproduire.

Nous identifions aussi cette capacité chez une autre élève Ellen qui, lors de l'écoute de la liste des ingrédients qui composent la soupe russe repère le mot [masla] (viande), l'oralise et dit qu'elle l'a entendu au cours du visionnage de la vidéo sans toutefois que nous sachions si elle en a construit le sens.

Cette capacité à garder en mémoire puis à imiter la forme orale peut être vue comme le fruit d'une autre habitude que l'on observe dans toutes les classes et que nous associons au contrat de répétition (Gruson, 2006).

---

<sup>84</sup> Cf : Tableau 98 p. 224

Notre étude montre également chez les élèves des capacités à prélever des indices de type discursif, telle l'énumération. Au cours du visionnage de la vidéo de la confection des cupcakes, PE4 fait porter l'attention des élèves sur ce que fait et dit MèreA (à ce moment elle casse les œufs nécessaires à la préparation et les compte). Les élèves ont vraisemblablement identifié le type de discours et l'associe à une activité puisqu'ils disent « elle compte ».

Dans l'épisode<sup>85</sup> survenu pendant la présentation de la soupe italienne, nous avons aussi suggéré que l'incompréhension manifestée par l'élève pouvait être liée à sa perception d'une modification dans le type de discours tenu par MèreIt. En effet, lors de la présentation des ingrédients, MèreIt énumère la liste des ingrédients d'une manière facilement identifiable : mot accompagné d'un geste co-verbal - temps de silence. Au moment où cette régularité ne lui apparaît plus, l'élève montre qu'elle ne comprend plus. Le milieu devient opaque, elle ne peut plus prendre appui sur les indices linguistiques et paralinguistiques qu'elle avait identifiés.

Cette attention que nous avons portée aux productions des élèves au cours de la phase exploratoire de notre étude nous a permis d'identifier le système de capacités dont ils disposent pour entrer dans le travail de la compréhension orale d'une langue étrangère. Cette étude nous permet aussi de cerner les limites d'une exploration de surface à partir des seules connaissances déjà-là des élèves. L'appui exclusif sur les éléments paralinguistiques peut empêcher de porter attention à la langue. L'appui sur les connaissances linguistiques peut parfois mener vers des interprétations erronées ou encore vers un jeu qui consiste à deviner quel mot connu s'approche de la forme entendue. Les élèves seraient alors réduits à imiter une forme sans la comprendre.

Or, à la suite des auteurs de DpE (2019), nous considérons que le signe de la compréhension est « un entrelacement particulier entre la pratique et le langage. Entre le savoir comment et le savoir que. C'est cet entrelacement qui exprimera un arrière-plan-un voir-comme. » (Ibid., p. 554).

Il nous a semblé percevoir dans quelques productions d'élèves cette forme d'accomplissement de la pratique de la compréhension orale dans laquelle s'entrelacent pratique et langage au sein d'un jeu d'imitation. Nous en faisons l'objet de la partie suivante.

### **III. Le jeu d'imitation vu comme preuve de l'accomplissement de la pratique**

Très souvent, au cours de la phase exploratoire de notre étude, nous avons observé chez les élèves une forte propension à répéter les mots qu'ils entendaient, à imiter la forme. Cette imitation peut

---

<sup>85</sup> Cf : Tableau 55 p. 160

être répliquative lorsqu'elle consiste à reproduire les sons de la langue, mais elle peut aussi être créatrice quand elle produit du nouveau. Prenons, par exemple, la traduction d'un énoncé. Si nous nous référons à l'épisode que nous avons intitulé « 50 grammes de beurre », une des interprétations que nous avons soumises de l'énoncé produit par Alissa<sup>86</sup> est de le voir comme une traduction de ce que MèreR dit à ce moment. Il s'agit du moment où MèreR coupe une certaine quantité de beurre en indiquant cette quantité. L'énoncé en russe dont voici la transcription phonétique [piatdieciat gramm] comporte un mot transparent (gramme) précédé d'une forme proche du nombre dix-sept. Nous avançons que la production de l'élève « 17 grammes » dépasse la simple reproduction pour devenir une création d'un nouvel énoncé en français. Nous postulons qu'elle réalise une lecture suffisamment dense du milieu, en appui sur son déjà-là pour établir des relations entre les différents signes que lui renvoient les éléments matériels (ingrédient et ustensile), symboliques (geste et mots) au sein d'une pratique qu'elle a identifiée. Nous proposons de voir la production de l'élève « 17 grammes » comme résultant de connaissances implicites liées au phénomène de collocation (Firth, 1957) ; l'unité de mesure est précédée d'une donnée numérique. Cette lecture la rend capable d'émettre une hypothèse sur ce qui est nouveau : le sens du message en russe. Alissa a compris que MèreR donne une information sur la quantité de beurre nécessaire à la confection de la soupe. Elle lit la forme de vie – jeu de langage. L'imitation qu'elle produit est alors une imitation créatrice.

Nous avançons que cet accomplissement est rendu possible grâce à l'observation de la situation et l'étude que l'élève en a faite pour y prélever une information. À l'instar de Winnykamen (1990) nous suggérons que l'imitation peut être comprise comme « l'utilisation intentionnelle de l'action observée d'autrui en tant que source d'information pour atteindre son propre but » (*Ibid.*, p.13).

L'étude que nous avons conduite de la phase exploratoire repose sur l'institution de l'élève origine (Collectif DpE, 2019). Elle suppose l'attention aux productions des élèves qui sont vues comme des sources pour l'action professorale. L'enquête que nous avons menée sur les pratiques des élèves nous a permis d'apprécier les potentialités des élèves pour entrer dans le travail de compréhension orale d'une langue étrangère. Elle nous a aidée à prendre la mesure de ce qui est à accomplir pour faire entrer tous les élèves dans une enquête collective sur la compréhension de l'oral en langue étrangère. Il s'agit d'engager les élèves dans un travail qui les mène au-delà de l'observation de surface, soit la reconnaissance de ce que l'on sait déjà, à le dépasser pour aller à la rencontre de ce qui est nouveau, la langue. Ce que le professeur vise c'est l'apprentissage de la

---

<sup>86</sup> Cf : Tableau 65 p.184

compréhension orale, celui-ci exige d'exercer les élèves à de nouvelles stratégies qui permettent d'élaborer graduellement le sens d'un énoncé en établissant des liens entre le connu et l'inconnu. La question est alors : comment travailler les compétences de compréhension orale chez de jeunes élèves et au sein de quelles situations didactiques.

Nous considérons qu'un des enjeux de l'école maternelle peut être d'aider les élèves à construire des stratégies qui favorisent l'élaboration de l'arrière-plan de la situation. L'arrière-plan ainsi constitué peut permettre d'engager un travail ciblé de la compréhension orale. En résumé, ces stratégies permettraient aux jeunes élèves d'acquérir de nouvelles habitudes liées à l'émission d'hypothèses et leur vérification en confrontant le connu et l'inconnu.

#### **IV. Le travail des compétences de compréhension de l'oral dans deux séquences d'enseignement**

Dans cette partie, nous reprenons de manière synthétique les principaux résultats issus de deux séquences didactiques conçues et mises en œuvre au cours de la deuxième année de l'ingénierie CLÉ. La première séquence repose sur l'étude de la comptine congolaise en langue lingala intitulée « Koko Koko E Layi Layi », la seconde sur celle de la comptine tahitienne « Mahana ». Nous rappelons que nous avons choisi de travailler à partir de comptines, d'une part parce que les élèves de l'école maternelle sont familiers de cette pratique, d'autre part, parce qu'elles offrent un format plus court, mieux adapté aux capacités attentionnelles des jeunes élèves. Par ailleurs, nous avons fait l'expérience lors du travail sur les recettes de la surcharge informationnelle comme frein à un travail en profondeur de la compréhension orale et il nous a semblé que les comptines pouvaient éviter cet écueil. Enfin, nous avons dressé le constat que la ressource vidéo dans l'utilisation des recettes offrait suffisamment d'informations visuelles pour accéder à la compréhension sans nécessité de porter attention à la langue. Ceci nous a permis de mettre en avant :

- Le besoin de porter une attention toute particulière au document support du travail de compréhension orale pour qu'il ne révèle pas trop d'informations et rende possible l'émission d'hypothèses ;
- Les effets du dispositif didactique sur les conditions d'exploration du milieu et l'importance des processus de sémoses dans le travail de la compréhension orale.

Dans notre thèse, nous avons étudié une première approche ou manière de faire pour amener les élèves à produire des hypothèses sur le sens de la comptine en s'appuyant sur leurs connaissances linguistiques. L'étude de cette première mise en œuvre nous a permis de cerner les limites de cette approche et d'entrevoir une nouvelle possibilité d'action qui consiste à d'abord se saisir du sens général de la comptine pour ensuite élaborer la signification des mots.

## 1. « Koko » une entrée lexicale

La question clairement posée par le collectif qui a orienté le travail mené au cours de cette séquence porte sur la manière d'amener de jeunes élèves à formuler des hypothèses de sens en appui sur un document sonore en langue étrangère et donc à prélever un certain nombre d'indices dans le milieu multimodal (Gruson, 2019). Parmi ces indices identifiables par les élèves, en lien avec le contrat et les connaissances qu'ils ont déjà construites sur les comptines, nous avons répertorié ceux relatifs à la forme du texte, soit la structure répétitive composée d'un refrain (chanté par un chœur) et de couplets (chantés en solo). Cette reconnaissance peut être facilitée par la mélodie associée à chaque partie.

Nous avons également envisagé que les mots « mama » ou « tata » pourraient être identifiés. C'est donc l'entrée lexicale qui a été ici privilégiée.

### 1) L'exploration du milieu sonore

Le document sonore, une version chantée *a capella*, ne livre aucun indice contextuel contrairement à un document vidéo, par exemple. Les élèves ont exploré le milieu à partir des seuls indices sonores. Toutefois, nous avons montré que les choix professoraux ont influé sur la manière dont les élèves ont exploré le milieu et sur les indices qu'ils ont pu y prélever, ce qui a eu un impact sur la construction d'un certain voir-comme du problème à travailler.

Dans la Classe 3, dès la première écoute ou confrontation au milieu sonore, les élèves ont été conduits à apporter des réponses corporelles à ce qu'ils entendaient. Dans la Classe 4, les élèves étaient assis et ont adopté un comportement qui renvoie au contrat d'écoute (yeux fermés, silence).

### 2) L'exploration du milieu par l'expression corporelle

Nous avons mis en évidence dans nos analyses que les réponses corporelles sont susceptibles de nous livrer des indications sur la forme de travail que les élèves entreprennent dans le milieu sonore. Dans la Classe 3, le travail des élèves a reposé sur leur capacité à produire une représentation gestuelle de ce qu'ils entendaient. Leur corps a exprimé ce travail ; ce corps peut alors être considéré comme milieu-soi (Forest et Batézat-Batellier, 2013).



Nous avons proposé de lire les gestes produits par certains élèves comme des signes qui attestent de l'attention qu'ils ont porté au rythme ou à la prosodie de la comptine.

Nous avons pu identifier, plus particulièrement, le repérage par les élèves du motif musical qui se répète et qui correspond au refrain, au travers de leurs réponses corporelles.

L'enseignante a lu ces signes et invité les élèves à expliquer leurs gestes. Si tous les élèves ont été en mesure d'exprimer ce que la musique les invitait à faire, danser dans la mesure où leur déjà-là le permettait, ils ont été en incapacité de justifier la production d'un geste particulier à un moment précis de la comptine. Ce travail est complexe puisqu'il exige de porter attention en même temps au geste et à ce qui est entendu et de tisser des liens entre les deux.

Nous suggérons dans un contrefactuel que ce tissage aurait pu être rendu possible en ayant recours à l'imitation pour orienter d'une autre manière le travail dans le milieu. Pour clarifier nos propos, nous pourrions dire ceci : l'enseignante aurait pu imiter le geste de l'élève et donner pour consigne de repérer à quel moment elle effectue les mouvements de balancier avec le pied. De cette manière, elle favorise les conditions de l'étude de ce qui est entendu pour aider les élèves à mettre au jour la partie de la comptine qui correspond au refrain.

### 3) L'exploration du milieu sonore par la seule écoute

Dans la Classe 4, les élèves sont d'abord mis en position de produire exclusivement un travail d'écoute du document sonore. Ainsi, ces derniers ont prélevé uniquement des indices linguistiques. Ils ont identifié une autre langue « l'indien » ou « l'américain », les mots choisis témoignant d'une forme de reconnaissance de l'altérité des langues. Un autre élément a retenu aussi notre attention. Il concerne les connaissances acquises par les élèves en dehors de l'école. Un élève dit avoir reconnu une voix comme celles entendues dans Kirikou (film d'animation dont le héros Kirikou est un petit garçon habitant dans un village africain). Selon nous, il est important de valoriser ce type de connaissances dans la mesure où elles constituent des potentialités pour accéder à la culture de la comptine et s'en forger une meilleure compréhension.

Nous reviendrons sur cet aspect culturel dans notre conclusion.

### 4) Les effets des dispositifs sur le repérage des indices sonores

Nous avons pu établir que cette première confrontation au milieu sonore a largement contribué à orienter le travail de repérage de formes orales perçues.

Dans la Classe 3, les élèves ont été en mesure de restituer peu à peu les mots du refrain à l'aide du guidage professoral. Dans la Classe 4, les élèves ont d'emblée montré qu'ils étaient en mesure de le reproduire dans son intégralité ainsi que d'autres formes orales perçues dans les couplets.

Selon nous, cette différence peut émaner de l'action que les élèves ont eu à produire lors de l'écoute. Dans la Classe 3, les élèves ont pris appui sur des indices d'ordre mélodiques. Ils ont exprimé au travers de leurs chorégraphies le repérage du refrain. Cette attention particulière à ce moment précis de la comptine a pu favoriser l'identification du mot « Koko » en appui sur des processus de bas-niveau puisque ce mot est entendu à plusieurs reprises dans le refrain. L'intégralité du refrain a ensuite été produite lorsque l'enseignante a proposé le recours à une nouvelle stratégie, la mémoire du motif mélodique qui se répète et l'imitation de la chanteuse.

Dans la Classe 4, les élèves ont pris appui exclusivement sur des indices linguistiques. Les conditions d'écoute ont favorisé le repérage et la restitution d'un plus grand nombre de formes orales. Dans cette classe, la charge extrinsèque est allégée par l'absence de chorégraphie à réaliser ; les traitements de bas-niveau sont facilités (voir, par exemple, l'élaboration du sens du mot « bamama » par Noémie<sup>87</sup>). Les stratégies que les élèves activent lorsqu'ils ne peuvent s'appuyer que sur des indices linguistiques consistent à faire ce qu'ils savent déjà faire, reconnaître des sons, des mots connus. C'est ce que nous avons mis en avant dans notre phase exploratoire. Cependant, au cours des échanges liés à la reconnaissance du mot « maman », PE4 peu à peu met à l'étude la proposition de Noémie, reprise par d'autres élèves dont Mario qui affirme connaître la langue. Elle propose alors à tous d'y réfléchir, par un travail de comparaison des deux formes orales. De cette manière, elle prend à sa charge l'avancée du savoir, elle conduit les élèves à comparer les deux formes et concourt à rendre explicite la stratégie qui consiste à inférer le sens des mots inconnus à partir des connaissances linguistiques construites dans d'autres langues.

## 2. « Koko » le travail sur les hypothèses

Nous avons constaté les effets des écoutes répétées sur l'enrichissement des formes orales identifiées par les élèves. Nous avons mis en avant que celles-ci sont les premiers indices qu'utilisent les élèves pour émettre des hypothèses sur le sens de la comptine. L'adéquation de ces hypothèses est donc fortement dépendante des indices linguistiques perçus.

---

<sup>87</sup> Cf : Tableau 146, p.273

## 1) La production des premières hypothèses à partir des indices linguistiques

Dans la Classe 3, l'identification des mots « tata », « tonton » et « maman » par Mélina dans les couplets l'a conduite à soumettre la possibilité que le thème de la comptine se rapporte à la famille. Dans la Classe 4, les mots « noix de coco » et « banane » que les élèves pensaient avoir identifiés les ont amenés à proposer la thématique des fruits. Ce faisant, les élèves donnent à voir qu'ils s'appuient sur des processus de bas-niveau de catégorisation des mots pour émettre ces hypothèses. Ces signes renvoyés par les élèves sur ce qu'ils savent et savent faire pour tenter de comprendre, s'ils sont lus et interprétés par les enseignantes, peuvent les aider à ajuster leur action. L'explicitation de ces savoirs peut être à l'origine d'une nouvelle enquête pour amener les élèves à considérer leurs hypothèses comme des possibles qui nécessitent d'être vérifiés.

## 2) La vérification des premières hypothèses à partir d'indices visuels

À ces fins de vérification, les enseignantes ont élaboré de nouveaux documents, des photographies ou des dessins qui représentent les membres de la famille. La présentation des photographies a suffi aux élèves de la Classe 4 pour invalider l'hypothèse selon laquelle la comptine parle de fruits. Toutefois, elle n'a pas suffi à identifier la thématique précise de la comptine. Les élèves ont bien reconnu des gens mais pas les liens familiaux qui pouvaient les unir. L'établissement de ces liens ne peut se faire sans guidage de la part des enseignantes.

Or, la vérification des hypothèses passe par une interprétation adéquate et commune des documents iconographiques par les élèves. En effet, ces documents proposent une certaine représentation d'une réalité qu'il s'agit d'instituer en un voir-comme partagé. Chaque image représente un membre de la famille dont le nom apparaît dans la comptine. L'établissement de ces liens ne peut se faire sans guidage de la part des professeures.

Il est donc important que les professeures s'attachent à rendre univoque les représentations proposées aux élèves pour que tous puissent lui attribuer une même signification.

Cette action professorale est centrale à l'établissement d'un arrière-plan commun de significations indispensable au travail de compréhension orale.

### 3. « Koko » l'étude des mots – de nouvelles habitudes d'action

Nous avons constaté la cristallisation du travail de compréhension orale des élèves dans des habitudes d'action conjointe entre élèves et professeurs. Du côté des élèves, comprendre le sens d'un mot inconnu repose sur son association à un mot français phonologiquement proche. Du côté des professeurs, le travail de la compréhension orale passe par la répétition ou l'imitation de la forme orale perçue et la production d'une analogie avec un mot déjà connu.

Ce système d'habitudes peut être opérant pour construire le sens De certains mots (par exemple le mot *ebamama*) mais nous avons montré qu'il ne permettait pas d'élaborer le sens d'autres mots ou expressions (par exemple le mot *ebatata* ou encore de la formule de bienvenue *laye laye*). Pour résoudre le problème d'accès à la signification de certains mots, « les habitudes vont devoir se modifier » (Collectif DpE, 2019).

Par conséquent, il nous semble qu'un des autres enjeux de l'éveil à la diversité linguistique à l'école maternelle peut être de favoriser la construction de nouvelles habitudes en montrant aux élèves comment établir différents rapports au milieu.

#### 1) Déjouer les habitudes pour comprendre autrement

Aider les élèves à modifier leurs habitudes, c'est les accompagner dans la prise de conscience du caractère inopérant des habitudes constituées dans certaines situations. Pour pouvoir agir, il faut lire la situation et déterminer quels éléments sont responsables de la difficulté mais aussi trouver des moyens de la dépasser.

Ainsi, lorsque les élèves ont été confrontés au problème d'élucider le sens du mot « batata », la situation a permis à certains élèves de déjouer l'habitude de recourir au mot transparent. En effet, en mettant à leur disposition des éléments visuels soit trois photographies représentant les mamans, les papas, les adultes (Classe 3) et les enfants (Classe 4) et en leur indiquant que le mot entendu correspondait à une photographie, les professeurs ont permis aux élèves de mettre cette habitude « hors-jeu ». En constatant l'absence de photographies représentant les « tatas », certains élèves comme Onab dans la Classe 3 ont été en capacité de réfuter la proposition de Marius, qui lui, a agi selon l'habitude instaurée et produit le mot « tata ».

Cependant, si nous voyons dans la production d'Onab l'expression d'une stratégie opérante pour invalider des hypothèses, elle n'est pas rendue accessible aux autres élèves en l'absence d'intervention professorale qui la rende explicite.

Dans la Classe 4, un problème identique a été posé aux élèves. La professeure leur a demandé de reconnaître le mot lingala qui correspondait au mot français « papa ». Lorsqu'elle leur a demandé s'ils entendaient le mot « papa » dans les trois mots écoutés, les élèves ont répondu par la négative. En agissant de cette manière, la professeure leur a indiqué que la stratégie habituelle était inopérante dans ce cas. Et quand Coralie a émis l'hypothèse que le mot papa pouvait correspondre au mot lingala *batata*, l'enseignante s'est montrée très explicite : l'habitude instaurée peut être un piège. D'une part, elle a fait observer aux élèves qu'il n'y avait pas de photographie représentant des « tatas ». D'autre part, elle les a mis en garde quant au recours systématique aux mots qui se ressemblent : « on pourrait croire que c'est tata comme en français mais non c'est pour dire papa ».

## 2) Faire évoluer le système d'attentes réciproques

Modifier les habitudes des élèves pour les aider à construire le sens des mots, c'est aussi les amener à diversifier les réponses qu'ils ont à produire. Pour ce faire, les élèves doivent être en mesure de lire les attentes du professeur. Montrer qu'on a compris un mot ne doit pas renvoyer à une seule et unique réponse activée par le contrat de répétition et/ou par un contrat de recherche d'un mot à la forme phonologique proche d'un mot français.

Le professeur peut agir pour enclencher ce changement d'habitudes en modifiant ses attentes. Ainsi, au cours de l'activité d'entraînement à la compréhension des mots dans la Classe 4, la réponse attendue des élèves n'est pas la production du mot en lingala mais l'annonce de la couleur du bandeau qui entoure la photographie. L'enjeu est de donner aux élèves de nouvelles habitudes pour rendre compte de leur compréhension et, conséquemment, d'acquérir des stratégies de mémorisation et d'acquisition du sens des mots étudiés. Il s'agit de dissocier le travail des compétences de compréhension de l'oral de celles de production orale. Le système d'attentes évolue. Dans ce cas, montrer sa compréhension des mots entendus, c'est identifier leur représentation iconographique.

Une autre situation mise en œuvre montre aussi dans quelle mesure l'évolution du système d'attentes contribue à modifier les habitudes des élèves. Les élèves sont amenés à observer des régularités d'ordre phonologique dans les formes orales des mots étudiés. Pour faire ce travail, ils peuvent prendre appui sur des habitudes qu'ils ont construites dans des activités analogues de segmentation de mots en français. Ainsi, ils ont pu facilement repérer la présence de la syllabe [ba] au début de chaque mot. Mais ce qui est modifié dans la situation présente, c'est le système d'attentes. Ce travail de repérage vise l'étude de ces régularités. Il a permis de mettre en évidence le rôle de cette syllabe comme marqueur du pluriel et d'effectuer un travail de comparaison entre les langues.

#### 4. « Koko » les limites du travail sur l'accès à la compréhension du message

Nous avons également constaté les limites d'une approche basée sur le repérage de certains mots et l'élaboration de leur sens pour construire la signification du message de la comptine.

Les seuls indices dont disposent les élèves pour entrer dans le travail de compréhension et émettre des hypothèses sont des indices sonores dont les sons ou les mots qui appartiennent à leur déjà-là. Le travail de vérification des hypothèses a porté sur la validité des mots reconnus. Mais cette centration sur les mots désignant les membres de la famille et la recherche de leur signification a sans doute empêché un travail plus global sur la compréhension du message véhiculé par la comptine. Elle n'a pas permis la construction de l'arrière-plan de la pratique de la comptine qui lui donne son sens. Comprendre la comptine « Koko » c'est y lire le message bienveillant que chacun des membres de la famille adresse aux autres en utilisant la formulation « E layi layi ». C'est aussi lire la dimension culturelle qu'elle véhicule et le respect accordé aux aînés dans la culture africaine.

À l'aune de ces constats, nous avons conçu et mis en œuvre une séquence d'enseignement qui envisage de débiter le travail autrement, c'est-à-dire par l'élaboration du sens global d'une autre comptine en s'appuyant sur des indices non linguistiques : les gestes.

#### 5. « Mahana » une entrée par la gestuelle

Les analyses de la phase exploratoire et de l'exploitation de la comptine « Koko » ont largement contribué à orienter les choix didactiques pour l'exploitation de cette nouvelle comptine.

Premièrement, nous avons constaté que la manière de présenter la comptine affecte la production des premières hypothèses et active des stratégies d'accès au sens dont les élèves ont parfois du mal à se détacher.

Deuxièmement, l'analyse épistémique que nous avons produite de la comptine Koko ne prenait pas suffisamment en compte certains éléments culturels et lexicaux. Ces insuffisances ont constitué des obstacles à la compréhension du message véhiculé par la comptine.

Par conséquent, la comptine « Mahana » a fait l'objet d'un travail d'*essentialisation-savantisation* (Lefevre, 2012) des savoirs à enseigner sur et à partir de cette comptine. Ce travail a conduit à prendre en compte la dimension culturelle de la comptine. Mahana est une comptine issue de la

culture polynésienne au sein de laquelle la gestuelle a, à la fois, une fonction esthétique et une fonction de soutien à la compréhension. De ce fait, l'entrée par la gestuelle a été priorisée.<sup>88</sup>

### 1) La construction de l'arrière-plan en appui sur la gestuelle

Les ressources sémiotiques ici mobilisées par les enseignantes et sur lesquelles les élèves devaient prendre appui pour « construire la situation référente qui donnera sens aux énoncés » (Gruson, 2019) étaient les gestes qu'elles effectuaient au fil de la récitation de la comptine. Cela impliquait d'être attentifs à ces signes et d'être capables de les interpréter. Afin de prioriser chez les élèves la prise d'indices gestuels, le document sonore qui a été privilégié était une version chantée avec un accompagnement musical qui couvrait les paroles, ce qui rendait la prise d'indices linguistiques dans le milieu sonore quasiment impossible.

Toutefois, la question de l'ambiguïté inhérente à la production de gestes est à prendre en compte. Sans une connaissance partagée par les élèves et les enseignantes des règles de significations, le décodage des gestes vers un même signifié peut devenir impossible. Cette ressource sémiotique nécessite, de la part du professeur, de limiter son ambiguïté et, de la part de l'élève, d'y porter attention. Ainsi, le geste iconique<sup>89</sup>, représentatif de l'astre solaire, réalisé par PE3 au début de la comptine faisait suffisamment signe aux élèves pour qu'ils puissent émettre des hypothèses sur son contenu sémantique. Nous avons aussi établi qu'en appui sur leur déjà-là des élèves relatif à la course du soleil dans le ciel, et grâce au guidage des enseignantes, les élèves ont réussi à tisser des liens entre les différents gestes produits pour émettre des hypothèses justes sur l'histoire évoquée par la comptine.

Une fois ces hypothèses émises, un nouveau travail a été mené visant à construire chez les élèves des habitudes relatives à leur vérification en s'appuyant sur de nouveaux indices placés dans le milieu par les enseignantes (un élément matériel fortement évocateur du soleil<sup>90</sup>).

Ainsi, l'éveil à la diversité linguistique et culturelle peut selon nous constituer le lieu favorable à un apprentissage de l'attention aux gestes produits. Nous avançons que cet apprentissage participe au développement de stratégies de compréhension orale notamment en donnant à voir aux élèves qu'ils constituent un moyen d'accès au contenu sémantique du discours.

---

<sup>88</sup> Cf : Tableau 195 p.343

<sup>89</sup> Cf : Tableau 197 p.347

<sup>90</sup> Cf : Tableau 211 p.354

## 2) La construction du sens des mots-clés

Notre étude a mis au jour l'importance de la conduite de l'enquête didactique pour permettre l'accès à la compréhension orale des mots-clés en langue étrangère. Il s'agit d'articuler le travail des processus de bas-niveau - l'attention aux formes sonores et la reconnaissance des unités linguistiques - et des processus de haut-niveau - l'élaboration du sens de ce qui a été reconnu.

### a) La reconnaissance des unités linguistiques

Nous avons déjà remarqué au cours d'activités menées précédemment que le travail de discrimination orale est facilité lorsque le milieu sonore est épuré des éléments parasites susceptibles d'y nuire.

Dans ces conditions, nous avons pu observer que le travail de repérage du mot mahana comme l'unité linguistique la plus fréquente n'a pas posé d'obstacles aux élèves, ni celui des mots répétés ou de ceux qui varient dans chacune des trois phrases. Ceci met en évidence des capacités chez les élèves à opérer des traitements de bas-niveau de segmentation du flux sonore et de repérage des unités linguistiques lors d'activités d'écoute ciblées. Toutefois, nous avons pu constater chez certains élèves des difficultés à identifier les unités linguistiques qui correspondaient à des mots lors de l'activité de segmentation de la phrase « ua hiti te mahana » car ils procédaient à un découpage syllabique. Ces difficultés ont pu être levées grâce à un nouveau travail engagé dans le milieu sur le repérage des mots communs aux trois phrases.

Selon nous, il est important de mettre en place un travail d'observation et de repérage de certaines caractéristiques du milieu sonore afin d'orienter l'attention des élèves vers les régularités et les variations de la langue. Il peut favoriser la transformation de connaissances parfois implicites (le repérage des formes) en connaissances explicites (les groupements phoniques qui se répètent sont des mots).

L'éveil à la diversité linguistique et culturelle offre la possibilité de mettre en œuvre des activités courtes et régulières pour entraîner les élèves à mieux appréhender le matériau sonore et, par conséquent, à rendre moins coûteux les processus de bas-niveau. De cette manière, des habitudes d'écoute peuvent naître qui, nous le supposons, sont transférables d'une langue à l'autre.

### b) L'élaboration du sens des unités linguistiques identifiées

Nous avons déjà mis en avant dans nos analyses que le travail du problème dépend fortement du dispositif didactique et requiert une équilibration didactique suffisante.

Ainsi, nous avançons que les élèves sont en incapacité d'élaborer *proprio motu* le sens du mot « Mahana » parce qu'ils n'établissent pas de lien entre leur déjà-là (le thème de la comptine) et ce



qu'ils ont identifié dans le milieu, le nombre d'occurrences du mot. Ils ont besoin d'être guidés pour travailler le problème. Cette aide pouvait provenir d'un rappel du contrat (sémiose du contrat) par les enseignantes. Dans la Classe 3, des relations ont déjà été produites entre le nombre de répétitions d'un mot et son importance dans l'histoire. Dans un contrefactuel, nous avons imaginé qu'un rappel de cette information par PE3 aurait sans doute facilité l'émission d'une hypothèse par les élèves. Un rappel du contrat pouvait également être le recours à la gestuelle pour établir un rapport entre ce qui était dit et ce qui était fait au moment où on le disait.

Nous avons d'ailleurs montré que le guidage exercé par PE4 a été déterminant pour rendre possible le travail d'élucidation des trois mots qui varient « hiti », « taha » et « topa ». C'est-à-dire qu'elle n'a pas directement demandé aux élèves de trouver le sens des trois mots, mais elle a orienté le travail vers la recherche de ce qui pouvait expliquer la présence d'un mot différent dans chaque phrase. Les élèves ont lu le problème ; s'il y a des mots différents, c'est qu'ils ne signifient pas la même chose. Elle a permis aux élèves d'établir un premier rapport forme-sens des mots étudiés. L'enquête a pu alors se poursuivre sur la recherche du sens des trois mots. Les connaissances déjà-là des élèves sur l'histoire racontée dans la comptine étaient suffisamment stabilisées pour leur permettre d'établir des liens entre les trois temps du mouvement du soleil et le sens des trois mots. Dans cette situation, l'orientation du travail donnée par l'enseignante a été déterminante.

Nous avançons que la répétition de situations analogues peut favoriser la construction d'habitudes ou de stratégies d'élaboration du sens des mots et faciliter les traitements de haut-niveau

### 3) L'acceptation de la relativité du sens des mots

Les attentes professorales peuvent parfois constituer un obstacle à l'avancée du travail sur la construction du sens des mots. Le plus souvent la preuve de la compréhension d'un mot est la production d'un mot précis en français. Par exemple, la preuve de la compréhension de « Mahana » est la production du mot « soleil ». Or, apprendre à comprendre, c'est aussi développer chez les élèves un certain sens de la relativité de la signification des mots. En ce sens, nous avançons qu'il s'agit avant tout de se faire une idée du mot ou du message entendu et de montrer aux élèves qu'on peut l'exprimer de diverses manières.

Si nous prenons l'exemple de la recherche du sens du mot « mahana », la limitation des attentes professorales à la production du mot « soleil » n'a pas permis la prise en compte d'hypothèses comme celle d'Inès « peut-être qu'ils disent le jour avec ce mot-là ». Or, cette hypothèse était tout à fait recevable puisque le temps de la course du soleil correspond à la durée du jour.

Il nous semble qu'encourager les élèves à exprimer l'idée qu'ils se sont construits d'un mot, d'une phrase, d'une histoire de différentes manières et mettre en évidence que ce sont différentes façons

d'exprimer la même idée peut constituer un objectif majeur de l'éveil à la diversité linguistique à l'école maternelle. Cette manière de faire entrer les élèves dans le travail de la compréhension orale pourrait lever des habitudes constatées chez des élèves plus âgés de rechercher des correspondances mot à mot qui font obstacle à la compréhension.

Ainsi, apprendre à comprendre, c'est en quelque sorte apprendre à se représenter l'idée, c'est apprendre à entrer dans un voir-comme ou plutôt ici un *entendre-comme*.

Comprendre c'est aller au-delà de la forme, ici du mot en langue étrangère, c'est lire cette forme à partir de l'arrière-plan commun de la situation (l'histoire). C'est cet arrière-plan qui permet de comprendre. L'expression de la compréhension serait alors un acte créatif produit par chacun.

## **V. Reprise des principales propositions**

Cette courte section a pour objectif de mettre en exergue les principales propositions que nous pouvons formuler à l'issue de nos travaux.

Tout d'abord, nous avançons que l'enjeu de l'éveil à la diversité linguistique et culturelle à l'école maternelle pourrait être de favoriser l'apprentissage de l'attention et l'instauration de certaines habitudes pour entrer dans le travail de compréhension orale.

Puisque la langue est le plus souvent inconnue des élèves, il s'agirait dans un premier temps d'orienter leur attention vers des éléments connus, non linguistiques, comme des gestes, des actions produites, des éléments matériels ou symboliques et ainsi les aider à percevoir dans ces éléments des signes d'une certaine forme de vie. L'identification de la forme de vie faciliterait, selon nous, l'édification de l'arrière-plan de la situation et, conséquemment, l'émission d'hypothèses sur le jeu de langage qui y est associé. Il s'agirait, en citant les auteurs de DpE (2019), de mettre en évidence auprès des élèves que « le langage seul ne figure pas la compréhension. Ce qui en sera le signe, c'est un entrelacement entre la pratique et le langage. Entre le savoir-comment et le savoir-que » (*Ibid.*, p.655).

Ce voir-comme institué, l'attention des élèves pourrait être alors dirigée vers les éléments de la langue. Ce qui serait alors plus particulièrement visé, serait l'attention aux régularités et/ou aux variations de la langue, mais aussi l'attention au moment d'apparition de certaines formes orales. Le travail consisterait, de cette manière, à entraîner les élèves à prélever des indices linguistiques significatifs pour favoriser l'élaboration du sens.

Il nous apparaît dès lors comme essentiel, pour encourager le développement de compétences de compréhension orale chez les élèves, de poser comme objet d'étude collective et de façon systématique, les liens possibles entre les indices linguistiques et non linguistiques ou entre ce qui

est inconnu et ce qui est connu. Cette systématisation pourrait concourir à instituer en habitude le tissage de relations entre les éléments constitutifs du milieu et ceux constitutifs du contrat pour favoriser l'émission d'hypothèses et leur vérification.

Enfin, nous avançons qu'entraîner régulièrement les élèves à ce type d'activités pourrait contribuer à l'acquisition, par tous, de stratégies efficaces pour l'accès à la compréhension orale, et faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère.

## **VI. Conclusion et perspectives**

L'objectif de notre travail de thèse était double, d'abord identifier les capacités incorporées par les élèves de l'école maternelle qui leur permettent d'entrer dans un travail de compréhension orale d'une langue étrangère. Puis, étudier comment ces capacités peuvent être adaptées à de nouveaux problèmes dans des situations didactiques visant le travail de compréhension orale. Pour cette conclusion, nous avons fait le choix de montrer les limites de notre étude et de proposer quelques pistes de travail puis, d'aborder la question de la formation des enseignants.

### **1. Les limites liées au temps de l'étude**

Tout d'abord, notre étude aurait sans doute pu être améliorée et, par conséquent, produire des résultats plus significatifs si nous avions pu l'inscrire sur un temps plus long et, ce faisant, observer un même groupe d'élèves sur deux années d'école maternelle. En effet, nous avons mis en avant que l'éveil à la diversité linguistique à l'école maternelle peut contribuer au développement de nouvelles habitudes chez les élèves, habitudes qui peuvent favoriser l'automatisation de certaines stratégies de compréhension orale. Or, les habitudes se créent, s'installent dans la répétition de ce qui est habituel, dans la « rencontre ou fréquentation régulière du type de problème dont le comportement habituel est solution » (CDpE, 2019). Ces habitudes correspondent à l'automatisation de certains processus qui font voir aux élèves comment aborder le problème et le résoudre. Nous avons pu constater qu'entraîner les élèves de manière répétée à associer une forme sonore à une représentation visuelle (geste, image) favorise leur maintien en mémoire mais aussi la construction du sens de la forme. Mais, nous n'avons pas pu observer si cette capacité s'était transformée en habitude en les soumettant à des problèmes analogues dans d'autres langues et d'autres pratiques comme la lecture d'albums ou la réalisation de jeux traditionnels.

L'objet de notre étude pourrait donc être poursuivi pour mesurer les effets d'une telle démarche sur un temps long auprès d'élèves de cycle 2 qui débutent l'apprentissage d'une langue seconde.

## 2. La prise en compte de la dimension culturelle dans l'apprentissage de la compréhension orale

Notre étude montre que le travail de la compréhension de la culture dans laquelle s'inscrivent les comptines n'a pas été suffisamment approfondi. Les travaux conduits par Le Hénaff (2014) ont déjà dressé ce constat ; elle évoque l'absence de la prise en compte de la dimension culturelle en arrière-plan d'un travail sur les chants et les comptines.

Or, comment comprendre la comptine sans comprendre la pratique culturelle dans laquelle elle s'inscrit ? Ainsi, à la suite de Zarate et al. (2003), nous rappelons que l'étude de la langue est indissociable de l'étude de la culture.

« La langue est une manifestation de l'identité culturelle, et tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée. » (*Ibid.*, p. 57)

Pourtant quelques élèves ont manifesté leur reconnaissance de la culture dans laquelle s'inscrivent les comptines. Ils ont probablement reconnu un rythme, une mélodie, des sons de la langue et les ont associés à un certain univers. Cet univers, ce sont des pratiques sociales relatives aux manières de chanter, de célébrer des rituels comme celui de l'accueil d'une personne ou du rythme de la vie quotidienne calé sur le rythme du soleil. Cette capacité des élèves à identifier des caractéristiques de la langue orale et à établir des liens avec des connaissances déjà-là demande donc à être davantage exercée.

La compréhension des comptines ne peut être totale sans accès au voir-comme du connaisseur pratique, celui qui transmet la comptine. Koko, pour être comprise, nécessite d'être vue comme une adresse de respect que chacun des membres de la famille se renvoie. Le geste symbolisant le soleil, produit dans la comptine Mahana, pour être compris, nécessite de saisir sa dimension symbolique dans la culture tahitienne. Pour tenter d'y parvenir, il faudrait peut-être considérer le rôle que peuvent prendre les parents d'élèves comme facilitateurs d'accès à leurs pratiques culturelles.

Travailler la compréhension d'une langue, c'est aussi travailler à la compréhension de la culture de cette langue. Cette question offre donc de nouvelles perspectives de recherche.

### 3. La formation des enseignants

L'éveil à la diversité linguistique et culturelle est inscrit depuis la rentrée 2015 dans les programmes de l'école maternelle. À ce titre, c'est un domaine relativement neuf pour lequel les enseignants sont encore peu formés.

Dans le cadre de la formation initiale des professeurs des écoles, le volume horaire accordé à la didactique des langues ne permet pas aujourd'hui d'aborder en profondeur l'apprentissage de la compréhension orale en langue étrangère ni celle de l'éveil à la diversité linguistique et culturelle à l'école maternelle. Pourtant, la réalité des classes composées d'élèves issus de cultures différentes et parlant diverses langues invite à penser la question de la compréhension des autres, de leur langue et de leur culture.

Ainsi, nous pourrions envisager d'inscrire cette formation pour l'école maternelle dans le champ plus général de l'enseignement de l'oralité. Nous avons mis en évidence que le développement des compétences de compréhension de l'oral repose sur l'acquisition de certaines stratégies (lecture d'un faisceau d'indices, repérage des régularités ou des variations de la langue) qui sont transposables d'une langue à l'autre.

La nouvelle politique de formation continue des enseignants repose sur le principe des constellations, soient des petits groupes d'enseignants et professionnels de l'éducation qui sont invités à réfléchir ensemble afin de chercher des réponses à des questions d'enseignement qu'ils se posent. Notre expérience de la formation continue actuelle montre que de nombreux enseignants de maternelle souhaitent développer leurs compétences pour mettre en place un éveil à la diversité linguistique et culturelle. Aussi, dans le cadre du travail en constellations, l'enseignement de la compréhension orale est un objet d'étude important à considérer.

Il nous semble que le travail pourrait être mené au sein de collectifs d'étude comme le groupe de recherche CLÉ. Nous avons pu faire l'expérience du travail coopératif entre chercheurs, enseignants et conseillers pédagogiques et en mesurer les bénéfices sur l'accroissement des connaissances de chacun de ses membres. À la suite des auteurs de DpE (2020), nous pensons que « mettre en place des institutions permettant un tel travail coopératif est une voie qui mériterait d'être développée plus amplement ». ( CDpE, 2020)

À titre d'exemple, les travaux du groupe CLÉ ont été à l'origine d'un module de formation continue pour les enseignants de l'école maternelle et ont fait l'objet d'une journée d'étude ouverte à la communauté éducative. Enfin, nous avançons que cette forme de travail peut impulser une dynamique de partage et de diffusion de ses travaux de recherche, ce qui est vivement à encourager.

# Bibliographie

- Aden, Joëlle, éd. (2007). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. De Boeck. Paris : Manuscrit.
- Albano Leoni, Federico. (2014). *Des sons et des sens : la physionomie acoustique des mots*. Lyon : ENS Éditions.
- Allen, Nancy and Lafontaine, Lizanne and Plessis-Bélaïr, Ginette. (2016). « Identification de stratégies métacognitives de compréhension orale par deux élèves au profil atypique 1 de la 6e année du primaire québécois ». *Language and Literacy* 18(09). doi : 10.20360/1%20&%20l.v18i2.28361.
- Aron, Raymond. (1996). *Les étapes de la pensée sociologique : Montesquieu, Comte, Marx, Tocqueville, Durkheim, Pareto, Weber*. Nouvelle éd. Paris : Gallimard.
- Austin, John Langshaw. (2002). *Quand dire, c'est faire : how to do things with words*. Paris : Éditions du Seuil.
- Baillot, Anne. (2007). *Raisons, comparaisons, éducations 1, Langue, littérature, culture à l'épreuve de l'autre. 1, Langue, littérature, culture à l'épreuve de l'autre*. Paris : L'Harmattan.
- Bara, Florence, et André Tricot. (2017). « Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive ». *Paris : Vrin* 33 :219-219.
- Barthes, Roland.(1961). « Le message photographique ». *Communications, 1, 1961*. doi : 10.3406/comm.1961.921.
- Bazin, Jean. (1999). « A chacun son Bambara ». in *Au cœur de l'ethnie : ethnie, tribalisme et état en Afrique*. Paris : Découverte.
- Bazin, Jean. (2000). *L'anthropologie en question : altérité ou différence ?* université de tous les savoirs.
- Benoit, Claude. (2008). « Quand “je” est un autre. À propos d'Une belle matinée de Marguerite Yourcenar. » *relief - Revue électronique de littérature française* 2(2) :145. doi : 10.18352/relief.150.
- Berne, Eric. (2006). *Que dites-vous après avoir dit bonjour ?* S.l.
- Berque, Augustin. (2017). *Là, sur les bords de l'Yvette : dialogues mésologiques*. Bastia : Aux éditions éoliennes.
- Billeter, Jean François. (2017). *Esquisses (édition remaniée)*.
- Bonnot, Thierry. (2009). « “Prendre simplement les choses au sérieux de ce qu'elles sont...” »

- L'Homme* (191) :219-48. doi : 10.4000/lhomme.22252.
- Bouysse, Viviane. (2018). « Enseigner en maternelle, expérience particulière pour le professeur des écoles ou métier spécifique ? » *Administration & Éducation* N°158(2) :77. doi : 10.3917/admed.158.0077.
- Brisset, Christine, et Florence Moureaux. (2011). « Comment permettre à des élèves de moyenne et de grandes sections de maternelle d'exprimer autrement leurs émotions ». *Carrefours de l'éducation* HS 1(3) :51. doi : 10.3917/cdle. hs01.0051.
- Brousseau, Guy. (1998). *Théories des situations didactiques*. I. Grenoble : La pensée sauvage.
- Brousseau, Guy. (2009). *Le cas de Gaël revisité (1999-2009). Report*.
- Camilleri, Antoinette et European Centre for Modern Languages. (2003). *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues : les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000 - 2003*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Candelier, Michel et Centre européen pour les langues vivantes. (2012). *Le CARAP un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Canut, Cécile, Félix Danos, et Manon Him-Aquilli. (2019). *Le langage, une pratique sociale : éléments d'une sociolinguistique politique*.
- Cariou, Didier, Martine Kervran, et Patrice Rilhac. (2015). « Malentendus et dysfonctionnements du jeu didactique à l'école primaire : la notion de « jeu alternatif » ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (190) :75-88. doi : 10.4000/rfp.4704.
- Castellotti, Véronique. (2015). « Diversité(s), histoire(s), compréhension...Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues ». *Recherches en didactique des langues et des cultures* 12(1). doi : 10.4000/rdlc.420.
- Castellotti, Véronique. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Castellotti, Véronique. (2018). « La réception - compréhension - traduction en didactologie-didactique des langues : quelles conceptions, pour quelles orientations ». in *Penser les diversités linguistique et culturelles : francophonies, formations à distance, migrations*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Chabanne, Jean-Charles, Marc Parayre, Éric Villagordo, et Pascale Dequin. (2011). « Premiers pas dans la parole sur l'œuvre : observer, interpréter et guider les conduites langagières comme compétence professionnelle ». *Repères* (43) :77-102. doi : 10.4000/reperes.218.
- Chandler, Paul, et John Sweller. (1991). « Cognitive Load Theory and the Format of Instruction ». *Cognition and Instruction* 8(4) :293-332. doi : 10.1207/s1532690xci0804\_2.
- Charaudeau, Patrick. (2001). « Langue, discours et identité culturelle ». *Éla. Études de linguistique appliquée* 123-124(3-4):341-48. doi : 10.3917/ela.123.0341.
- Chauviré, Christiane. (2018). « Compréhension et expérience vécue dans les *Dictées* de

- Wittgenstein ». *Archives de Philosophie* 81(3) :549. doi : 10.3917/aphi.813.0549.
- Clément, Fabrice. (1996). « Une nouvelle “forme de vie” pour les sciences sociales ». *Revue européenne des sciences sociales* 34(106) :155-68.
- Cnesco. (2019a). *Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?*
- Cnesco. (2019b). *Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? dossier de synthèse.*
- Collectif Didactique pour enseigner. (2020). *Enseigner, ça s'apprend.* Retz.
- Collectif DpE. (2019). *Didactique pour enseigner.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Colliot-Thélène, Catherine. (2004). « Expliquer/comprendre : relecture d'une controverse ». *Espaces Temps*, 84-86, 2004. *L'opération épistémologique. Réfléchir les sciences sociales, sous la direction de Christian Delacroix.* doi : 10.3406/espat.2004.4235.
- Cometti, Jean-Pierre. (2004). *Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie : essai sur la signification de l'intériorité.* 1re éd. Paris : Presses universitaires de France.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg : Conseil de l'Europe : Division les langues vivantes.
- Conseil de l'Europe. (2006). *Education plurilingue en Europe.* Strasbourg : Division des politiques linguistiques.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen de référence pour les Langues\_ nouveau volume.* Strasbourg.
- Culioli, Antoine, Frédéric Fau, et Michel Viel. (2009). *Variations sur la linguistique : entretiens avec Frédéric Fau.* Paris : Klincksieck.
- Daryai-Hansen, Petra, et Anna Schröder-Sura. (2012). « The framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – a complement to the CEFR to develop plurilingual and intercultural competences AU - Candelier, Michel ». *Innovation in Language Learning and Teaching* 6(3) :243-57. doi : 10.1080/17501229.2012.725252.
- De Pietro, Jean-François, et Marinette Matthey. (2001). « L'éveil aux langues des outils pour pratiquer la différence ». *langages & pratiques* (28) :31-34.
- Delory-Momberger, Christine, et Béatrice Mabilon-Bonfils. (2015). « L'école et la figure de l'altérité : Peut-on penser et enseigner la diversité dans notre école ? » *Éducation et socialisation* (37). doi : 10.4000/edso.1195.
- Dewey, John, et Victor Kestenbaum. (1996). *Theory of the Moral Life.* New York : Irvington Publ.
- Dewey, John, Richard Rorty, et Patrick Di Mascio. (2014). *Reconstruction en philosophie.* Paris : Gallimard.
- Di Pastena, Angela, Loris Tamara Schiaratura, et Françoise Askevis-Leherpeux. (2015). « Joindre



- le geste à la parole : les liens entre la parole et les gestes co-verbaux ». *L'Année psychologique* 115(3) :463-93. doi : 10.4074/S0003503314000141.
- Dilthey, Wilhelm. (1894). *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie*. Verlag der Königlichen Akademie der Wissenschaften.
- Dinvaut, Anne-Marie. (2006). « Le répertoire de comptines et de chansons en maternelle : quelles langues, quelles cultures ? » *Cigada, Sara ; De Pietro, Jean-François ; Elmiger, Daniel ; Nussbaumer Markus - Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)* 83(1) :133-45.
- Droysen, Johan, Gustav. (1958). *Historik; Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte*. Oldenbourg. Munich.
- Dufour, Sophie, et Chantal Parpette. (2018). « Le français sur objectif spécifique : la notion d'authentique revisitée ». *ILCEA* (32). doi : 10.4000/ilcea.4814.
- Engel, Pascal. (2015). *Où va l'herméneutique ?* Paris : Éd. de Minuit.
- Falardeau, Érick. (2005). « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *Revue des sciences de l'éducation* 29(3) :673-94. doi : 10.7202/011409ar.
- Feunteun, Anne. (2015). *Des enfants et des langues à l'école*.
- Fleck, Ludwik, Ilana Löwy, Bruno Latour, et Nathalie Jas. (2008). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Flammarion.
- Follon, Jacques. (1977a). « « Expliquer et comprendre » : une conférence de P. Ricœur (Louvain-la-Neuve, 24 septembre 1976) ». *Revue Théologique de Louvain* 105-9.
- Follon, Jacques. (1977b). « « Expliquer et comprendre » : une conférence de P. Ricœur (Louvain-la-Neuve, 24 septembre 1976) ». *Revue Théologique de Louvain* 105-9.
- Forest, Dominique. (2006a). « Analyse proxémique d'interactions didactiques ». *Carrefours de l'éducation* 21(1) :73-94. doi : 10.3917/cdle.021.0073.
- Forest, Dominique. (2009). « Agencements didactiques, pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur ». *Revue Française de Pédagogie* 165 :77.
- Forest, Dominique, et Pascale Batézat-Batellier. (2013). « Apprentissage d'une pratique instrumentale en orchestre à l'école : une approche didactique ». *Éducation & didactique* 7(3) :79-96. doi : 10.4000/educationdidactique.1812.
- Gaonac'h, Daniel. (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. Paris : Hachette.
- Gaonac'h, Daniel. (2019). *Quand le cerveau se cultive : psychologie cognitive des apprentissages*. Paris : Hachette.
- Gentaz, Edouard. (2014). « Le toucher : un sens essentiel pour apprendre ». Consulté 18 juillet 2019 (<https://lejournal.cnrs.fr/print/336>).

- Ghontier, Frédéric. (2004). « Weber et la notion de « compréhension » ». Paris : Presses Universitaires de France 2004/1(116) :35à54.
- Grangeat, Michel, Janine Rogalski, Laurent Lima, et Peter Gray. (2009). « Comprendre le travail collectif enseignant : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs ». *Revue des sciences de l'éducation* 31(1) :151-68.
- Gremmo, Marie-José, et Henri Holec. (1990). « La compréhension orale : un processus et un comportement ». (spécial mars 1990) :30-40.
- Grosliéziat, Chantal. (2010). « Le corps en musique ». *Spirale* 56(4) :89. doi : 10.3917/spi.056.0089.
- Groupe français d'éducation nouvelle, et Isabelle Lardon. (2017). *Apprendre à comprendre dès l'école maternelle : réflexions, pratiques, outils*.
- Gruson, Brigitte. (2006). « L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en œuvre. Analyse comparative de l'action de deux professeurs de CM2 et de deux professeurs de sixième ». Rennes 2, Rennes.
- Gruson, Brigitte. (2008). « Analyse de situations de compréhension de l'oral au CM2 : pistes de réflexion pour l'enseignement et la formation ». *Ela. Études de linguistique appliquée* 151(3) :327-40.
- Gruson, Brigitte. (2019). *L'action conjointe en didactique des langues : élaborations conceptuelles et méthodologiques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Gruson, Brigitte, Dominique Forest, et Monique Loquet, éd. (2012). *Jeux de savoir : études de l'action conjointe en didactique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Guérin, Michel. (2011). *Philosophie du geste : essai*. Arles : Actes Sud.
- Hilton, Heather. (2019). *Sciences cognitives et apprentissage des langues*. Paris : Cnesco.
- Ingold, Tim. (2018). *L'anthropologie comme éducation*.
- Jodelet, Denise. (2006). « Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des relations sociales ». P. 235-55 in *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Kail, Michèle. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.
- Kervran, Martine, Stephanie Clerc, et Claude Richerme-Manchet. (2013). « Des langues d'interface pour l'apprentissage du français : une expérience de recherche à l'école maternelle française ». 6 :183-98.
- Le Hénaff, Carole. (2014). « L'apprentissage des comptines en anglais à l'école élémentaire : modélisation et enjeux épistémiques ». *Carrefours de l'éducation* 37(1) :191. doi : 10.3917/cdle.037.0191.

- Le Henaff, Carole. (2018). « Apprendre une langue, découvrir une culture : faire l'expérience d'un jeu social. Un exemple à l'école primaire, en visioconférence ». P. 152-66 in *Éducation scientifique et technologique et émancipation, Recherches en Education*.
- Lefevre, Loïs. (2012). « Travail épistémique... » P. 335-52 in *Jeux de savoir : études de l'action conjointe en didactique*, édité par B. Gruson, D. Forest, et M. Loquet. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Longhi, Julien. (2010). « La cohérence est-elle un cas particulier de l'incohérence : quelques pistes de réflexions oulipiennes, textuelles et indexicales ». *Cahiers du LRL* 109-26.
- Louis, Fabrice. (2018). « Le statut épistémologique du professeur-chercheur en EPS dans le cadre de l'hypothèse anthropologique ». *Éducation & didactique* 12(3) :25-42.
- Manes-Bonisseau, Chantal, et Alex Taylor. (2018). *propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères- Oser dire le nouveau monde*. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Maqueda, Jacqueline. (2001). *L'enfant et la gourmandise des mots : aventures orthophoniques*. Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Marin, Brigitte, et Jacques Crinon. (2017). « Le déjà-là et le presque-là : Ancrage textuel et procédés d'écriture narrative à l'école élémentaire française ». *Pratiques* (173-174). doi : 10.4000/pratiques.3364.
- Marlot, Corinne. (2009). « Glissement de jeux d'apprentissage scientifiques et épistémologie pratique de professeurs au CP ». *Aster* (49). doi : 10.4267/2042/31131.
- McGeoch, J. A. (1932). « Forgetting and the Law of Disuse. » *Psychological Review* 39(4) :352-70. doi : 10.1037/h0069819.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015a). *Le Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Cultures*.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015b). « Programme de l'école maternelle ». 26 mars 2015 (bulletin officiel spécial n°2) :19.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). *Les Langues Vivantes étrangères et régionales*.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). « Guide pour l'enseignement des langues vivantes ».
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). « Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II.3 - Lien oral-écrit - Comptines formulettes et jeux de doigts ».
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2020). « Ressources d'accompagnement pour les langues vivantes étrangères et régionales aux cycles 2, 3 et 4 ».

- Morales, Grace, Gérard Sensevy, et Dominique Forest. (2017). « About Cooperative Engineering : Theory and Emblematic Examples ». *Educational Action Research* 25(1) :128-39. doi : 10.1080/09650792.2016.1154885.
- Morin, Edgar. (2014). *La méthode. 1, 1,*
- Morin, Edgar, et Cyrulnik, Boris. (2015). « la compréhension d'autrui ». *Conférence sans tabou.*
- Moussard, Aline, Françoise Rochette, et Emmanuel Bigand. (2012). « La musique comme outil de stimulation cognitive ». *L'Année psychologique* 112(3) :499-542. doi : 10.4074/S0003503312003077.
- Oberauer, Klaus, Simon Farrell, Christopher Jarold, et Stephan Lewandowsky. (2016). « What Limits Working Memory Capacity ». *American Psychological Association* 142(7) :758-99.
- Owandjalola, Antoine Welo Okitawato. (2004). « idée de philosophie chez Maurice Merleau-Ponty introduction générales à la philosophie phénoménologique de Merleau-Ponty Analyse des concepts ».
- Peckel, Mathieu. (2015). « Le lien réciproque entre musique et mouvement étudié à travers les mouvements induits par la musique ». Bourgogne.
- Perruchet, Pierre, Annie Vinter, et Sébastien Pacton. (2007). « La conscience auto-organisatrice : une alternative au modèle dominant de la psychologie cognitive ». *Éducation et didactique* 1(3) :105-16. doi : 10.4000/educationdidactique.224.
- Piaget, Jean, et Bärbel Inhelder. (1991). « Chapitre XXIII - Les images mentales ». P. 71-116 in *Traité de psychologie expérimentale, Hors collection*. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.
- Pietro, Jean-François De. (2002). « Et si, à l'école, on apprenait aussi ? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* (16) :47-71. doi : 10.4000/aile.1382.
- Pine, Karen J., Tracy Knott, et Ben C. Fletcher. (2010). « Quand faire des gestes permet de mieux apprendre ». *Enfance* 3(3) :355-68. doi : 10.4074/S0013754510003101.
- Plane, Sylvie. (2015). « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? - Les Cahiers pédagogiques ». Consulté 22 février 2019 (<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>).
- Py, Bernard. (1992). « Acquisition d'une langue étrangère et altérité ». *Cahiers de l'ISLL* (2) :113-26.
- Rebière, Maryse. (2017). « Du langage de la maison au langage de l'école ». P. 39-50 in *Apprendre à comprendre dès l'école maternelle*. Chronique sociale.
- Ricker, Timothy J., Nelson Cowan, et Candice C. Morey. (2010). « Visual working memory is disrupted by covert verbal retrieval ». *Psychonomic Bulletin & Review* 17(4) :516-21. doi : 10.3758/PBR.17.4.516.
- Ricoeur, Paul. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil.

- Rilhac, Patrice. (2011). « Rapport au savoir et pratiques des élèves : la notion de jeux alternatifs ». *Revue suisse des sciences de l'éducation* 33(3) :377-400.
- Rivenc-Chiclet, Marie-Madeleine. (2000). « Chapitre 2. La compréhension orale chez les apprenants débutants en langue étrangère : stratégies de réception, stratégies d'enseignement ». P. 133-46 in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 1, Pédagogies en développement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Rose, Yvan. (2009). « De l'audition à la production orale : l'émergence des mots chez le bébé — Plurilingues ». Consulté 25 février 2020 (<http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/le-changement-linguistique/de-l-audition-a-la-production-orale-l-emergence-des-mots-chez-le-bebe>).
- Rousseau, Jean-Jacques. (2002). *Essai sur l'origine des langues : où il est parlé de la mélodie, et de l'imitation musicale*. Vol. 8. Chicoutimi : J.-M. Tremblay.
- Roussel, Stéphanie. (2014). « À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde ». *La clé des langues*.
- Roussel, Stéphanie. (2019). *Les activités cognitives dans la classe de langues : L'exemple de l'entraînement à la compréhension de l'oral*. Paris : CNESCO
- Roussel, Stéphanie. (2019). *Quels entraînements permettent d'améliorer les compétences de compréhension de l'oral ?* Paris : CNESCO.
- Roussel, Stéphanie (2021). *L'approche cognitive en didactique des langues. Pédagogies en développement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Roussel, Stéphanie, et Brigitte Gruson. (2018). « De la pluralité épistémologique et méthodologique en didactique des langues : exemple d'une recherche collaborative sur la compréhension de l'oral ». Bordeaux.
- Roussel, Stéphanie, Brigitte Gruson, et Jean-Philippe Galan. (2019). « What Types of Training Improve Learners' Performances in Second Language Listening Comprehension ? » *International Journal of Listening* 33(1) :39-52. doi : 10.1080/10904018.2017.1331133.
- Roussel, Stéphanie, Danielle Joulia, André Tricot, et John Sweller. (2017). « Learning Subject Content through a Foreign Language Should Not Ignore Human Cognitive Architecture : A Cognitive Load Theory Approach ». *Learning and Instruction* 52 :69-79. doi : 10.1016/j.learninstruc.2017.04.007.
- Roussel, Stéphanie, et André Tricot. (2014). « « Le numérique en classe : émancipation ou double peine ? » ». P. 119-40 in *De la didactique des usages numériques*. Editions universitaires européennes.
- Roussel, Stéphanie, et André Tricot. (2015). « Effet de l'élaboration d'hypothèses sur la compréhension de l'oral et sur les stratégies d'autorégulation de l'écoute en langue seconde : une étude empirique. » *Alsic* (Vol. 18, n° 1). doi : 10.4000/alsic.2788.
- Sensevy, Gérard. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

- Sensevy, Gérard. (2014). « Characterizing Teaching Effectiveness in the Joint Action Theory in Didactics : An Exploratory Study in Primary School ». *Journal of Curriculum Studies* 46(5) :577-610. doi : 10.1080/00220272.2014.931466.
- Sensevy, Gérard. (2015). « Apprendre : faire apprendre ». *Revue française de pédagogie* 192(3) :109-20. doi : 10.4000/rfp.4846.
- Sensevy, Gérard. (2016). *Le collectif en didactique. Quelques remarques. In Y. Matheron & G. Guedet (Eds). Enjeux et débats en didactique des mathématiques. Actes de la XVIIIe École d'été de didactique des mathématiques (pp. 223-253). La pensée sauvage. Grenoble.*
- Sensevy, Gérard. (2018). « L'action conjointe en didactique ». *Animation et Education*. Consulté (<http://www2.occe.coop/node/56>).
- Sensevy, Gérard. (2019a). « Forme scolaire et temps didactique ». (55) :93-112.
- Sensevy, Gérard. (2019b). « Preuve, description, abstrait et concret dans les sciences de la culture ».
- Sensevy, Gérard, Brigitte Gruson, et Dominique Forest. (2015). « On the Nature of the Semiotic Structure of the Didactic Action : The Joint Action Theory in Didactics Within a Comparative Approach ». *Interchange* 46(4) :387-412. doi : 10.1007/s10780-015-9266-2.
- Sensevy, Gérard, Brigitte Gruson, et Carole Le Henaff. (2019). « Sur la notion de jargon. Quelques réflexions sur le langage et les langues ». in *Épistémologie à usage didactique. Langue de spécialité*.
- Sensevy, Gérard, et Serge Quilio. (2002). « Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique ». *Revue française de pédagogie* 141(1) :47-56. doi : 10.3406/rfp.2002.2914.
- Sensevy, Gérard, Jérôme Santini, Didier Cariou, et Serge Quilio. (2018). « Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve : distinction et mise en synergie ». *Éducation & didactique* 12(2) :111-25.
- Sensevy, Gérard, et Nathalie Vigot. (2016). « Modélisation de l'action et contrefactuels. Un exemple exploratoire en didactique ». *Trema* (45) :83-91. doi : 10.4000/trema.3536.
- Simard, Claude, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz, et Claudine Garcia-Debanc. (2010). « Chapitre 12. L'oral ». P. 283-99 in *Didactique du français langue première, Pratiques pédagogiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Sweller, John. (1994). « Cognitive Load Theory, Learning Difficulty, and Instructional Design ». *Learning and Instruction* 4(4) :295-312. doi : 10.1016/0959-4752(94)90003-5.
- Tellier, Marion. (2010). « Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce : Impact sur le développement de la langue maternelle. » P. 31,54 in *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école*. L'Harmattan.
- Tricot, André. (1998). « Une présentation des travaux de John Sweller. » (1) :37-64.
- Troncy, Christel, éd. (2014). *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures ; autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses Univ. De Rennes.

Valéry, Paul. (1936). *Variété III*. Paris.

Vandergrift, Larry, et Marzieh H. Tafaghodtari. (2010). « Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference : An Empirical Study : Teaching How to Listen Makes a Difference ». *Language Learning* 60(2) :470-97. doi : 10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x.

Vinsonneau, Geneviève. (2002). « Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu ». *Carrefours de l'éducation* 14(2) :2-20. doi : 10.3917/cdle.014.0002.

Voise, Anne-Marie. (2011). « Approches de l'altérité linguistique et culturelle en classe de langue ». in *Intégration de l'altérité : formes et procédures*. Paris : L'Harmattan.

Vygotski, Lev Semenovitch, Françoise Sève, Jean Piaget, Yves Clot, et Lucien Sève. (2015). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Waisman, Friedrich. (1991). *Wittgenstein et le Cercle de Vienne*. Brian Mc Guinness.

Weber, Max, et Max Weber. (2008). *Les catégories de la sociologie*. Paris : Pocket.

Wittgenstein, Ludwig, Françoise Dastur, et Elisabeth Rigal. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

Wittgenstein, Ludwig, Rush Rhees, et Jacques Fauve. (1996). *Remarques philosophiques*. Paris : Gallimard.

Zarate, Geneviève, Europarat, Council of Europe Publishing, et Europarat, éd. (2004). *Cultural Meditation in Language Learning and Teaching : Research Project*. Strasbourg.

# Table des annexes

**Annexe 1** : L'appel à projet

**Annexe 2** : Tableau comparatif des mises en œuvre dans la Classe 3 et la Classe 5  
(construction du sens des mots de la comptine « Koko »)

**Annexe 3** : Fiche de la séquence « recettes »

**Annexe 4** : Fiche de la séquence « Koko »

**Annexe 5** : Extrait de transcription « description de l'image représentant le papa »

**Annexe 6** : Fiche de la séquence « Mahana »



# Annexe 1

## Appel à projet



direction des services  
départementaux  
Ille-et-Vilaine  
Éducation  
nationale

Circonscription  
RENNES Est

Catherine LE SAINT  
Inspectrice  
Education Nationale

Téléphone  
02.99.25.10.87  
Télécopie  
02.99.25.11.03

Mél.  
ce.ien35.rennesest  
@ac-rennes.fr

DSDEN d'Ille et Vilaine

1 Quai dujardin  
35000 RENNES

Site internet  
www.ac-rennes.fr

L'inspecteur d'académie, directeur académique des  
services de l'Education Nationale

Aux écoles publiques maternelles et primaires  
Pour attribution

Aux écoles publiques élémentaires  
Pour information

s/c des inspectrices et inspecteurs de l'Education  
Nationale

Rennes, le 21 mars 2017

Nos Réf. : DASEN/YR/ST/21032017/123  
Objet : Appel à projet pour une ouverture aux langues en maternelle

Je souhaite par cette note impulser, valoriser et accompagner des initiatives qui tendent à proposer :

-soit un éveil aux langues vivantes étrangères ou régionales en maternelle dans une approche plurilingue, s'ancrant dans une dimension culturelle, accordant une place importante à l'altérité et à la diversité de l'expression des représentations du monde. Cette approche peut s'inscrire dans plusieurs domaines d'apprentissage et vise à stimuler la curiosité des élèves, à entretenir leurs capacités à entendre, à répéter des sons différents et à comprendre :

*Extrait du Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 - Eveil à la diversité linguistique : « À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur ».*

-soit un apprentissage précoce d'une langue vivante enseignée à l'école élémentaire et au collège

Il n'est pas nécessaire d'avoir une habilitation en langue pour assurer ces projets en maternelle. L'appui de personnes ressources de proximité disponibles et bénévoles peut être sollicité avec démarche d'agrément si nécessaire (plus de quatre séances). Cela peut être l'occasion de valoriser des parents parlant une autre langue que le français. Il est fortement souhaitable que ces projets s'inscrivent dans une certaine continuité ensuite en élémentaire soit par une prise en compte de l'approche de l'enseignement précoce effectué en maternelle, soit par la poursuite d'une approche plurilingue.

Le document de cadrage proposé ci-dessous permet de définir la spécificité du projet au sein de l'école concernée, ses lignes directrices, sa temporalité et sa cohérence. Grâce à ce recensement, une mutualisation des différentes expérimentations sera orchestrée et valorisée et des documents ressources seront proposés aux écoles intéressées.

La cellule départementale langues vivantes (gisele.bertin@ac-rennes.fr, fabienne.bendavid@ac-rennes.fr, catherine.lesaint@ac-rennes.fr) se tient à votre disposition pour tout renseignement complémentaire.

En espérant que vous serez nombreux à vous impliquer pour expérimenter ou valoriser une ouverture précoce ou plurilingue à des langues vivantes.

Le document ci-dessous sera à transmettre à votre circonscription et à l'adresse suivante : ce.cpd-langues35@ac-rennes.fr, pour le 7 avril 2017.

Christian Wilhelm

## Annexe 2

Tableau comparatif des mises en œuvre dans Classe 3 et Classe 5  
Construction du sens des mots de la comptine « Koko »

Classe de PE5	Classe de PE3
<p><b>S2</b></p> <p>4. Confrontation aux mots reconnus et aux images</p> <p>5. Émission d'hypothèses</p> <p>6. Découverte des images, élucidation et apprentissage des 3 premiers mots</p> <p><b>S3</b></p> <p>6. Écoute et pointage des images au fil de l'écoute</p> <p>7. Rappel du thème général et de ce que représentent les images</p> <p>8. Réactivation des 3 mots appris + écoute du mot banamiké (avec syllabes détachées)</p> <p>9. Travail d'entraînement : écoute d'un mot-dire la couleur du cadre</p> <p>10. Répétition</p> <p><b>S4</b></p> <p>1. Écoute de la chanson</p> <p>2. Rappel du thème général</p> <p>3. Retrouver les images qui correspondent aux mots appris, les dire, compter le nombre de syllabes</p> <p><b>S5</b></p> <p>1. Écoute de la chanson</p> <p>2. Rappel du thème général</p> <p>3. Retrouver les images qui correspondent aux mots appris, les dire, compter le nombre de syllabes</p> <p>4. Retrouver ce qui est semblable dans certains mots [ba]</p> <p>5. Mettre en évidence le sens de la syllabe [ba]</p> <p><b>S6</b></p> <p>1. Écoute</p> <p>2. Entraînement à la PO-montre une image donne le mot</p> <p>3. Travail sur les syllabes</p> <p>4. Rappel à propos de la signification de la syllabe [ba]</p>	<p><b>S4</b></p> <p>5) Écoute de la chanson</p> <p>6) Rappel du thème</p> <p>7) Présentation des images(élucidation)</p> <p>8) Écoute + sens des 3 premiers mots</p> <p><b>S5</b></p> <p>6. Écoute de la comptine</p> <p>7. Répétition des mots</p> <p>8. Découverte de 2 nouveaux mots- écoute</p> <p>9. Traduction des mots appris</p> <p>10. Ecoute – professeur montre les images</p> <p>11. Montre les images et retrouver les mots</p> <p>12. Nouvelle écoute les élèves sont invités à chanter</p> <p><b>S6</b></p> <p>58. Écoute</p> <p>59. Rappel du sens de la comptine</p> <p>60. Rappel des mots entendus (échec)</p> <p>61. Nouvelle écoute</p> <p>62. Rappel des mots</p> <p>63. Étiquettes mots -association mots images</p> <p>64. Remettre les mots dans l'ordre de la chanson</p> <p>65. Vérification par l'écoute</p> <p>66. Écoute de mots -les identifier- élève montre l'image</p> <p>67. Écoute : trouver le mot qui n'est pas dit</p> <p>68. Les élèves chantent- PE montre les images</p> <p><b>S7</b></p> <p>a) Écoute de la comptine</p> <p>b) Rappel de l'histoire de la comptine</p> <p>c) Jeu : se lever quand on entend le nom de son personnage. PE montre aussi l'image.</p> <p>d) Reprise du jeu sans montrer les images (donne la traduction quand nécessaire)</p>

5. Un mot est énoncé (ordre aléatoire) – donner la couleur

**S7**

1. Écoute

- a) Remettre les mots de la chanson dans l'ordre
- b) Jeu des colliers – chef d'orchestre chaque élève est un personnage -il doit se lever quand il entend son nom dans la chanson

**S8**

- 1. Ronde En salle de motricité -ronde avec colliers
- 2. Analogie au fermier dans son pré

### Annexe 3

La séquence « recettes »

#### Séquence recettes en maternelle – LéA Ecoles maternelles Fougères – L’Hermitage

##### Étapes de la séquence

Comprendre et pratiquer une recette dans une autre langue	
Niveau : PS-MS-GS	Période : 3
<p>Objectifs : <i>Prendre conscience des différentes manières de nommer et de pratiquer une recette de cuisine</i>  <i>Donner envie de répéter des mots dans une autre langue</i>  <i>Réception de mots, usage de mots, transmission de mots</i>  <i>Découverte de la prosodie</i>  <i>Réflexion sur la langue et sur la culture</i></p>	
<b>Déroulement des étapes</b>	<b>Modalités de travail</b>
<b>Étape 1</b>	
Préparation de l'observation : rappel des recettes déjà réalisées à l'aide des photos des ingrédients et des ustensiles.	Rappels en classe

*Exemple : fiche de séance correspondant à la séance inaugurale dans la Classe1*

#### **Séance 1 : Intervention du parent dans la classe pour la réalisation de la soupe tunisienne = soupe de lentilles rouges. Film de la recette montrée à tous.**

8h45 : Classe entière	<p>1 - mise en place des tables de la bibliothèque dans le hall maternelle, caméras, ingrédients et ustensiles, tables dans le coin moteur/classe.</p> <p>2 – Rappel de l’intervention.</p> <p>Préparation des étiquettes (ingrédients, ustensiles)</p> <p>Constitution des groupes sans TPS = groupes de motricité.</p>	<p>Atsem + service civique + Sylvie</p> <p>Maitresse.</p>
9h00 Premier groupe 1/2	<p>1 – présentation par le parent des ingrédients (nommer dans la langue et montrer en même temps)</p> <p>2 – présentation des ustensiles (nommer dans la langue et montrer en même temps)</p> <p>3 – éplucher les légumes / couper et laver. (nommer dans la langue et montrer en même temps)</p>	<p>Parent</p> <p>Sylvie : caméra</p> <p>Service civique : photos</p> <p>Maitresse : encadrement.</p>
	Changement des groupes (passage aux toilettes )	
9h30	Les étapes de la recette :	Parent

Deuxième groupe	½	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frire huile et oignons</li> <li>- Ajouter blanc de poulet et lentilles, légumes, eau ... (nommer dans la langue et montrer en même temps puis l'action)</li> <li>- attention au bruit de l'action//paroles.</li> <li>- cuisson de la soupe (environ 15 min)</li> </ul>	Sylvie : caméra Service civique : photos Maitresse : encadrement.
		Récréation	Atsem + parent : soupe à surveiller
10h15 Groupe des MS		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retirer la viande et mixer la soupe</li> <li>- Verser, décorer, servir.</li> </ul> Dégustation en classe.	Parent Sylvie : caméra Service civique : photos Atsem : PS dans coin moteur Maitresse : encadrement.
		Échanges entre l'enseignante et les élèves sur les impressions <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questions entre les élèves et l'enseignante: qu'est-ce que le parent est venu expliquer? Montrer, faire? Qu'est-ce que le parent nous a appris? Pour faire cette recette, quels sont les mots essentiels à comprendre?</li> </ul>	Travail en classe entière

**Progression envisagée pour la période suivante (retour des vacances de février) :**

Exploitation de la recette (pour ensuite devenir les transmetteurs)

à partir de la vidéo recette.

**Étape 1**

**Présentation sans annonce de la vidéo**

*Objectif : mettre en lien la vidéo avec la situation vécue*

Travail sur la chronologie et le repérage (d'un geste? d'un son?)

Associer le geste au mot qui lui correspond, le son au mot.

Expression libre des élèves.

**Étape 2**

**Second visionnage sans l'image : focale sur le message sonore**

*Objectif : repérer que c'est une autre langue*

Avec ou sans annonce de ce qu'ils vont entendre

Comment vous savez que c'est une autre langue ?

Écoute du début (repérer les ingrédients) isoler les mots qui correspondent à chaque ingrédient.  
(émissions d'hypothèses)

### **Étape 3**

Tri d'images pour repérer les ingrédients et les ustensiles .

Écoute des enregistrements (des ingrédients)

travail d'association (mot entendu – image)

validation par visionnage de la vidéo

reprise de l'exercice d'association

### **Étape 4 :**

Même travail autour du nom des ustensiles

### **Étape 5 :**

Montrer la compréhension qu'on a de la recette, en refaisant des gestes, avec en parallèle un travail sur certains mots (activités phonologiques courtes). Imitation de la recette dans le coin cuisine, pour s'entraîner à expliquer pour d'autres, reproduire une situation en y apportant le distanciel de la vidéo

## Annexe 4

### Séquence « koko »

#### **Ecole F – suite à la première écoute**

##### Premiers éléments d'analyse

Premier constat plutôt positif sur l'entrée dans le travail des élèves

Les élèves ont rapidement réagi\_ les mouvements produits sont en rythme\_ ils expriment pour certains l'aspect répétitif (moulinet) et même correspondent à la structure de la chanson( marche sur le couplet et tour sur place pour le refrain)

#### **Ce que les élèves en disent**

atmosphère -joyeux -rigolo

la musique \_mon cerveau donnait envie de danser.

Hypothèse autre langue, anglais ou j'sais pas.

Représentations dessinées chez Laurence qui ont montré d'autres aspects de la compréhension de l'histoire par les élèves, des éléments non exprimés à l'oral.  
(reconnaissance de sons- représentation de la situation)

Quelle suite ? Comment poursuivre ce travail ?

#### **Etape 1 :**

##### **Reconnaître la structure du chant**

Réécouter : identifier refrain et couplets grâce au changement de rythme

analogie avec ce qui est connu

poser le problème de la langue – est-elle connue ? qu'est-ce que ça peut être ? Une langue qui vient d'où ?

#### **Etape 2 :**

##### **Construction du sens de l'histoire en travaillant sur 3 items lexicaux à la fois**

papa – maman – petits enfants

ados – adultes – grands-parents

oncle

1. Montrer image en écoutant le mot ( à reproduire plusieurs fois)

Puis écoute d'un mot et demander à quelle image il correspond

2. Amener les élèves à émettre des hypothèses de sens sur les mots

3. Reproduction- entraînement à produire

4. Emission d'hypothèses sur le sens et la fonction de la chanson

s'appuyer sur ce qui est maintenant connu (les noms des membres de la famille)– aider les élèves à établir des liens entre ces différentes informations pour inférer ce que l'histoire raconte

### **Etape 3 : Découverte de l'écrit**

reconnaissance de mots ou de syllabes- association mot- image  
reconstitution de mots à partir de syllabes  
réflexion sur le fonctionnement de la langue – ba- marque du pluriel

Finalisation : chorégraphie

### **En parallèle**

Aborder la dimension culturelle – l'importance de la cellule familiale en Afrique ( cf Kirikou?)

### **École L - suite à la première écoute**

#### Retours sur séance 1 :

#### Gestes mouvements :

Les élèves expriment dans les 2 classes que la chanson leur donne envie de danser. Certains semblent évoquer le rythme répétitif en tournant en rond ou en faisant des moulinets avec les bras. Des mouvements de balancier avec le corps sont aussi effectués ;

#### Ce qu'ils expriment de leur ressenti

C'est une chanson rigolote – on rigole parce que les mots sont bizarres –

Ça m'a donné envie de parler en Afrique

C'est chanté comme un robot => en lien avec le travail réalisé en classe sur les syllabes

Ça ressemble à Kirikou

#### Les mots reconnus

e matata laye laye – banana – epanike/ebaniye -coucou – fayana- cocorico – emakoko

e bakoko – noix de coco – mama /maman

#### ce qu'ils en disent



e laye laye / e bakoko : ça se répète plusieurs fois

Ce qu'ils expriment de ce qu'ils ont compris- leur interprétation

Reconnaissance de la voix de la personne qui chante.

Ce sont des mots qu'on ne met pas ensemble, qu'on n'écrit pas ensemble => en lien avec le travail réalisé en classe sur les syllabes

Ça nous raconte rien parce qu'on ne sait pas ce que ça veut dire

On ne reconnaît pas les mots français

Ça parle de manger

Premiers éléments d'analyse

Les élèves répètent assez vite et spontanément la partie refrain de la chanson.

Ils expriment leur incompréhension et les GS opèrent par analogie au travail réalisé en phonologie en français- reconnaissance des syllabes oralisées sans recherche du sens .

Les élèves sont capables d'identifier certains mots - leur répétition facilite ce travail d'identification et de mémorisation.

Un premier traitement des informations est opéré à partir des connaissances déjà-là au niveau du mot

Banana – noix de coco : ça parle de manger

Au niveau du sens général : ça parle de l'Afrique : (Kirikou -parler en Afrique)

Axes de travail : travailler sur le sens de la chanson et la situer dans sa culture.

#### Exploitation suite des séances

- 1) Travailler sur le sens
- 2) 3 mots enregistrés et leur représentation sous forme d'images (dessin ou photo)
- 3) Associer le mot entendu à l'image correspondante- numéroter les images ou leur attribuer un code couleur- les élèves après l'écoute disent c'est le 1 ou c'est le bleu
- 4) Emission d'hypothèse sur la signification du mot - Qu'est-ce que ça veut dire ? pourquoi tu es sûr ?
- 5) Exercices j'entends le mot, je réagis
- 6) Travail phono syllabes : remarque des régularités eba (pluriel)

7) Ecoute mot : repérage du nombre de syllabes

8) Donner le nom des syllabes entendues

Reproduction des mots par répétition puis apprentissage de la chanson en veillant à ce que les élèves y mettent du sens. Chacun peut être un personnage et ne chanter que lorsque le nom de ce personnage est chanté-

Production finale : Ronde danse – jeu de salutations

CULTUREL : placer le Congo – des images du pays.

## Annexe 5

Extrait de transcription « description de l'image qui représente la papa » Classe 3

72	PE3	Alors est-ce qu'on pourrait essayer de reconnaître un petit peu les membres de la famille ? Alors Marius ? Malick tu es assis parce que sinon les autres ne voient pas
73	Marius	Alors il y a le papa
74	PE3	Le papa c'est lequel ? est-ce que tu pourrais nous le décrire ? pour repérer lequel c'est
75	Marius	[ en se levant et pointant du doigt vers l'image] là-bas
76	PE3	Eh bien oui mais est-ce que tu pourrais nous le décrire ? comment il est Marius ?
77	Marius	Euh ! orange + vert [on entend des élèves chuchoter un pantalon]
78	PE3	Voilà, il a un pantalon bleu, il a un pull orange et il a une chemise verte et surtout qu'est-ce qu'il a ? [désignant la barbe]
79	Elèves	Il a une barbe
80	PE3	il a une barbe, alors voilà le papa++ alors qu'est-ce qu'il y a d'autre Lucas ?

## Annexe 6

### Fiche de séquence « Mahana »

« Mahana » : séances 1 et 2 (possibilité de fractionner en plusieurs séances selon les classes)

#### Objectifs :

exprimer avec son corps la compréhension d'une comptine  
discrimination auditive : repérage de sons  
émettre des hypothèses sur le sens de la chanson.

Lieu : salle de motricité, salle de classe

Matériel / ressources : enregistrement de la chanson « Mahana »

1/ Faire passer la piste sonore en salle de motricité

Consigne : « vous allez écouter quelque chose »

Faire écouter « Mahana » (plusieurs écoutes possibles)

Question : « qu'est-ce que vous avez entendu ? »

Si les élèves ne répondent pas, leur donner des indices du type « histoire », etc. Si les élèves disent que c'est une chanson (ou comptine), leur demander pourquoi : « pourquoi c'est une chanson ? Une comptine ? »

Ensuite : « qu'est-ce que vous avez entendu dans la comptine ? »

On peut attendre une réponse du type : « c'est une femme, il y a des instruments... »

Ensuite, demander : « qu'est-ce que vous avez envie de faire lorsque vous entendez cette comptine ? »

Faire passer « Mahana » et dire aux élèves faire ce qu'ils veulent dans la salle de motricité.

**Retour en classe** : « dessinez ce que raconte cette comptine »

Demander aux élèves, en récupérant les dessins, de dire ce que raconte la comptine et l'écrire sur la feuille.

#### Séance 2

Cas 1 : observer la gestuelle de la PE tout en écoutant la musique

Consigne : « pourquoi ces gestes-là ? »

Noter ce que disent les élèves.

Cas 2 : remettre la musique, la PE fait passer la musique, et fait la gestuelle, les élèves imitent naturellement

Consigne : « pourquoi ces gestes-là ? »

Noter ce que disent les élèves.

Les élèves peuvent apprendre les gestes dans la foulée en deuxième partie de séance.

### **Séance 3**

Objectif : repérage du mot Mahana, comme mot le plus fréquent et donc porteur du sens de l'histoire

Essayer de faire repérer qu'un mot revient très souvent

Le mot qui revient le plus souvent c'est Mahana et de quoi parle la chanson ? Du soleil

Le mot le plus important est aussi porteur du sens de la comptine

Possibilité supplémentaire : repérer aussi « ua » et « te » comme mots communs

### **Séance 4**

Objectif : discrimination auditive et construction de stratégie ; établir le lien entre le mot qui change et le sens de la chanson

Travailler sur les 3 phrases qui ont un seul mot différent

Retrouver d'abord les mots identiques dans chaque phrase, refaire un travail d'écoute pour repérer l'intrus

Faire repérer que ce mot différent veut dire qqch

Pourquoi il y a des mots différents ? Parce qu'ils ont un sens particulier

Faire écouter une phrase aux élèves et faire le geste qui correspond (activité à faire aussi en rituel)

### **Séance 5**

Reprise : faire écouter une phrase aux élèves et faire le geste qui correspond (activité à faire aussi en rituel)

Compléter les 3 phrases, avec « hiti », « taha » et « topa » sur des étiquettes-symboles (mot +symbole) : la PE dit une phrase, un élève met l'étiquette qui correspond. Ensuite un élève remplace l'enseignant : il dit la phrase et un autre vient mettre l'étiquette.

### **Séance 6**

Apports sur Tahiti : images Titouan Lamazou

### **Séance 7**

Liens avec le dessin animé « Vaiana » (projection 14 février)

### **Approfondissements**

Déplacement du soleil en arc de cercle au fur et à mesure de la journée (soleil sur le tableau)

Trouver une autre chanson ou comptine dans laquelle on entend Mahana

**Titre :** « Éveil à la diversité linguistique : comment améliorer les compétences de compréhension de l'oral des élèves et favoriser l'apprentissage des langues ».

**Mots clés :** compréhension – oral - stratégies- école maternelle- TACD- pratiques familiales -

**Résumé :** Notre thèse porte sur le développement des compétences de compréhension de l'oral au sein de situations mises en œuvre à l'école maternelle dans le cadre de l'éveil à la diversité linguistique et culturelle. Elles prennent appui sur les cultures et les langues familiales.

L'objectif dans un premier temps est d'identifier les capacités incorporées par les élèves de l'école maternelle qui leur permettent d'entrer dans un travail de compréhension de l'oral d'une langue étrangère. Puis dans un second temps, d'étudier comment ces capacités peuvent être adaptées à de nouveaux problèmes intégrant un travail de compréhension de l'oral.

À ces fins, nous étudions trois séquences didactiques, mises en œuvre et analysées au sein d'une ingénierie coopérative.

L'étude de la première séquence vise l'observation des mécanismes

de compréhension de l'oral que de jeunes élèves activent dans des situations d'écoute en langue étrangère lors de la présentation de recettes.

L'analyse des deux séquences suivantes consacrées à l'étude de comptines porte sur les effets des dispositifs d'enseignement-apprentissage sur le développement des stratégies de compréhension de l'oral I des élèves.

Pour réaliser notre étude nous avons mobilisé divers cadres théoriques. Tout d'abord, nous nous sommes efforcée de définir le concept de comprendre selon une épistémologie de l'ascension de l'abstrait au concret en puisant dans le champ des sciences humaines et sociales. Puis, pour mener nos analyses des situations didactiques, nous avons mobilisé des notions issues de la psychologie cognitive, de la didactique des langues et des cultures et de la théorie de l'action conjointe en didactique.

**Title :** Awakening to linguistic diversity : how to improve pupils' listening skills and foster language learning

**Keywords :** comprehension- oral- strategies- kindergarten- JATD- family practices

**Abstract :** Our thesis deals with the development of oral comprehension skills in situations implemented in Kindergarten as part of the awakening to linguistic and cultural diversity. They are based on family cultures and languages.

The aim, in the first instance, is to identify the abilities incorporated by nursery school pupils which enable them to enter into a task of listening to a foreign language. Then, in a second step, to study how these abilities can be adapted to new problems integrating comprehension work.

To this end, we study three didactic sequences designed, implemented and analysed within a cooperative engineering. The study of the first sequence aims at observing the mechanisms of oral

comprehension that young pupils activate in listening situations in a foreign language during the presentation of recipes. The analysis of the next two sequences devoted to the study of nursery rhymes focus on the effects of teaching-learning devices on the development of pupil's oral comprehension strategies.

To carry out our study we have mobilised various theoretical frameworks. First of all, we tried to define the concept of comprehension according to an epistemology of the ascent from the abstract to the concrete by drawing on the fields of the human and social sciences. Then, in order to carry our analyses of didactic situations, we have mobilised notions from cognitive psychology, language and culture didactics and the theory of joint action in didactics.