



HAL
open science

L'enseignement du FLE précoce aux enfants iraniens : une étude des pratiques d'encouragement et de valorisation dans une école maternelle à Téhéran

Sharareh Kavianifariz

► To cite this version:

Sharareh Kavianifariz. L'enseignement du FLE précoce aux enfants iraniens : une étude des pratiques d'encouragement et de valorisation dans une école maternelle à Téhéran. Linguistique. Université de Nanterre - Paris X, 2023. Français. NNT : 2023PA100126 . tel-04517473

HAL Id: tel-04517473

<https://theses.hal.science/tel-04517473>

Submitted on 22 Mar 2024

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

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

Sharareh KAVIANIFARIZ

L'enseignement du FLE précoce aux enfants iraniens : une étude des pratiques d'encouragement et de valorisation dans une école maternelle à Téhéran

Thèse présentée et soutenue publiquement le 11 décembre 2023
en vue de l'obtention du doctorat de Sciences du langage
de l'Université Paris Nanterre
sous la direction de Olivier BAUDE (Université Paris Nanterre)

Jury :

Rapporteur	Gabriel BERGOUNIOUX	Professeur émérite, Université d'Orléans
Rapporteuse	Emmanuelle GUERIN	Professeure, Université Sorbonne Nouvelle
Membre du jury	Iris ESHKOL	Professeure, Université Paris Nanterre
Directeur de thèse	Olivier BAUDE	Professeur, Université Paris Nanterre

L'enseignement du FLE précoce aux enfants iraniens : une étude des pratiques d'encouragement et de valorisation dans une école maternelle à Téhéran.

Sharareh Kavianifariz

Thèse présentée et soutenue publiquement le 11 décembre 2023

en vue de l'obtention du doctorat de Sciences du langage

de l'université Paris Nanterre

Sous la direction de M. Olivier Baude

Préparée au sein du laboratoire Modèles, Dynamiques, Corpus (MoDyCo)- UMR 7114

École doctorale Connaissance, langage, modélisation (ED 139)

Université Paris Nanterre

Jury :

Gabriel BERGOUNIOUX, Professeur émérite, Université d'Orléans (Rapporteur)

Emmanuelle GUERIN, Professeure, Université Sorbonne Nouvelle (Rapporteure)

Iris ESHKOL, Professeure, Université Paris Nanterre (Membre du jury)

Olivier BAUDE, Professeur, Université Paris Nanterre (Directeur de thèse)

À ma trentaine

Remerciements

De nombreuses personnes m'ont apporté leur soutien durant la rédaction de cette thèse et je leur en suis profondément reconnaissante.

Tout d'abord, je voudrais remercier mon directeur de recherche, Olivier Baude, qui m'a donné l'occasion de travailler sous ses conseils. Monsieur Baude, vous avez su me soutenir et m'inspirer la confiance nécessaire pour que ce projet aboutisse. Sans vous, ce projet n'aurait jamais vu le jour. Les mots me manquent pour vous dire à quel point je vous en suis reconnaissante.

Je tiens aussi à remercier Emmanuelle Guérin, Irish Eshkol et Gabiel Bergounioux d'avoir accepté de participer à mon jury de thèse.

Je remercie profondément madame Ly d'avoir accepté de faire la relecture de ce travail et de m'apporter son soutien et sa disponibilité. De même, je remercie madame Quémeuréc d'avoir accepté de relire une partie de mes travaux et de m'avoir apporté des commentaires judicieux.

Je souhaite aussi remercier madame Saï et ses généreuses enseignantes qui ont accepté d'ouvrir les portes de leur classe et de partager leurs pratiques avec moi.

Je n'oublie pas de remercier mes parents pour le soutien financier et les encouragements apportés durant toutes ces années difficiles, et ce malgré la distance qui nous sépare. Merci maman, pour ton soutien et ton aide pour tout concilier. Merci Baba, d'avoir attendu tant d'années, d'avoir cru en moi et en l'aboutissement de ce projet.

Je remercie également ma sœur Shahrzad pour le soutien, les conseils, et l'oreille que tu me prêtais, aussi pour la gestion familiale en mon absence.

Merci à toi, Julien, d'avoir supporté mes hauts et mes bas pendant ces longues années de travail, et même si tu pouvais douter que cette thèse voie le jour.

Je remercie également madame Honarmand de m'avoir accompagnée moralement durant ces dernières années. Merci à Sépideh et Mahmoud pour l'aide apportée à restructurer le format et le style de ce travail de recherche. Merci Daï, de suivre mon projet de recherche avec un regard positif et de tes conseils précieux. Merci Dalida de m'avoir toujours encouragée.

Enfin, je remercie sincèrement mes ami(e)s d'avoir été à mes côtés jusqu'à aujourd'hui.

Résumé

Dans le contexte politique, sociolinguistique et culturel actuel de l'Iran, alors que les principales langues enseignées dans les institutions scolaires sont le farsi – langue nationale – l'anglais et l'arabe littéraire, la langue française, héritière d'un certain prestige social, connaît un regain d'intérêt auprès des classes favorisées de Téhéran, capitale économique et culturelle du pays. En effet, les familles appartenant à l'élite sociale et intellectuelle sont nombreuses à faire le choix de scolariser leurs enfants dans des écoles maternelles privées où un enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) précoce est proposé, afin de leur offrir l'opportunité d'apprendre cette langue dès leur plus jeune âge. Ainsi, dans le cadre de notre recherche doctorale, nous nous sommes intéressée à cet enseignement précoce du FLE aux enfants iraniens en bas âge, et notamment aux difficultés d'apprentissage qu'ils pouvaient rencontrer. En effet, ces petits, en pleine acquisition de leur langue première, se voient proposer très tôt une langue seconde mais peu d'entre eux parviennent finalement à dépasser le stade de l'initiation et à poursuivre leur apprentissage par la suite. Nous interrogeant sur les pratiques enseignantes effectives dans les écoles maternelles de Téhéran, nous nous sommes alors demandée dans quelle mesure ces dernières impactaient la qualité de l'apprentissage, et la réussite ou pas, du jeune public à acquérir des connaissances et compétences communicatives en langue française. Considérant le très jeune âge de ces apprenants, nous nous sommes intéressée aux aspects et enjeux socio-affectifs dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE précoce, et plus particulièrement à la mise en œuvre des pratiques de valorisation et d'encouragement des enfants dans leur apprentissage par les enseignantes, en regard des objectifs pédagogiques fixés. Pour ce faire, nous avons eu la possibilité d'effectuer une observation directe au sein de l'école maternelle *Les Lutins*, à Téhéran, où nous avons pu également filmer les pratiques enseignantes, afin de composer notre corpus d'analyse de séquences didactiques. Si notre recherche doctorale s'inscrit dans les domaines croisés des sciences de l'éducation, du langage et de la didactique des langues, nous nous sommes principalement appuyée sur la théorie et les outils de l'analyse des interactions, notamment didactiques, pour mener à bien notre réflexion, agrémentée de quelques entretiens semi-directifs avec l'équipe pédagogique et la directrice de l'établissement, par ailleurs fondatrice de l'école maternelle. Nos résultats nous ont alors permis de confirmer que les actes d'encouragement et de valorisation jouent un rôle majeur dans la bonne marche du processus d'apprentissage d'une langue seconde chez les tout jeunes enfants, pour lesquels l'affectif, en lien étroit avec le cognitif, prend une dimension essentielle. En effet, les émotions positives et/ou négatives, engendrées par la relation avec l'enseignant et/ou le groupe-classe, ont une influence certaine sur l'apprentissage des petits, pouvant soit impulser une motivation, un désir d'apprendre et de réussir, soit à l'inverse un blocage. Il convient alors que les enseignants accordent une attention primordiale aux manifestations affectives des enfants-apprenants et à leur

manière d'être en relation avec ces derniers, à leur communication verbale et non-verbale, car les gestes, les postures, les mimiques tout comme les mots employés peuvent agir sur les émotions des enfants et sur la qualité de leur apprentissage, ainsi que sur leur devenir écolier qui est, rappelons-le, l'un des objectifs premiers de la scolarisation en école maternelle.

Mots clés : didactique du FLE précoce, Iran, école maternelle, pratiques enseignantes, actes d'encouragement, actes de valorisation, émotions et apprentissage.

Abstract

Teaching early FFL to Iranian children: a study of encouragement and enhancement practices in a kindergarten in Tehran.

The French language is experiencing a resurgence among the affluent classes in Tehran, Iran. Notably, the city's social and intellectual elite prefer to enroll their children in private kindergartens that offer early instruction in French as a Foreign Language (FFL), enabling them to start learning the language at a young age. Within this specific social and cultural context, we are interested in examination of the early FFL teaching for Iranian children particularly on the practices employed by teachers at Les Lutins kindergarten in Tehran, which emphasize on endorsement and encouragement of children in their learning process. Through the observation and analysis of instructional sequences, it becomes evident that acts of encouragement and appreciation play a significant role in learning a second language by very young children.

Keywords : early FFL didactics, Iran, kindergarten, teaching practices, acts of encouragement, acts of appreciation, emotions and learning.

Table des matières

Introduction	17
PREMIÈRE PARTIE : Apprendre une langue étrangère	28
Chapitre 1 : La situation linguistique à Téhéran, un cas particulier dans le paysage iranien .	29
1.1 Présentation générale de l’Iran	33
1.2 La langue persane	35
1.3 L’historique de l’enseignement du français en Iran	38
1.3.1 L’enseignement du français avant la Révolution de 1979	39
1.3.2 L’état actuel de l’enseignement du français en Iran	51
1.3.2.1 Le système éducatif de la maternelle au lycée.....	52
1.3.2.2 Enseignement supérieur et instituts privés de formation en langues	58
1.3.3 Le prestige social et culturel du français en Iran	62
1.4 Apprentissage de la langue française chez l’enfant iranien	63
1.4.1 Profil sociolinguistique des enfants iraniens	64
1.4.2 Le bilinguisme chez l’enfant	66
1.4.3 Apprentissage et acquisition des langues : un processus complexe	67
1.4.4 L’empreinte de la langue maternelle	70
1.4.5 Impact de la proximité ou de l’éloignement des langues	71
1.4.6 Difficultés d’apprentissage du français pour les enfants iraniens ?	73
1.4.7 Existe-t-il une période critique pour apprendre le français ?.....	76
Chapitre 2 : Théories de l’apprentissage et de l’enseignement	80
2.1 L’acte d’apprendre et d’enseigner	80
2.1.1 Les dimensions de l’apprentissage	83
2.1.2 Les conditions de l’apprentissage.....	84
2.2 Les principales théories de l’apprentissage	85
2.2.1 La théorie béhavioriste	85
2.2.1.1 Trois modèles successifs	86
2.2.1.2 Béhaviorisme et enseignement des langues.....	89
2.2.1.3 Apports et limites de l’approche béhavioriste	90
2.2.2 La théorie cognitiviste	91
2.2.2.1 Psychologie cognitive et théorie cognitiviste	93
2.2.2.2 Cognitivism et enseignement des langues	94
2.2.2.3 Apports et limites de l’approche cognitiviste	95
2.2.3 La théorie constructiviste	96
2.2.3.1 Deux grands modèles de la théorie constructiviste.....	98
2.2.3.2 Constructivisme et enseignement des langues.....	102

2.2.3.3 Apports et limites de l'approche constructiviste.....	103
2.2.4 La théorie socio-constructiviste.....	104
2.2.4.1 L'approche historico-culturelle de Vygotski	105
2.2.4.2 Socio-constructivisme et enseignement des langues	108
2.2.4.3 Apports et limites de la théorie socio-constructiviste	109
2.3 Quelques remarques finales	110
Chapitre 3 : Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère	112
3.1 La notion de stratégie d'apprentissage.....	113
3.2 Une classification générale des stratégies d'apprentissage.....	115
3.2.1 Les stratégies cognitives.....	116
3.2.2 Les stratégies métacognitives	118
3.2.3 Les stratégies de gestion du contexte de l'apprentissage ou les stratégies affectives	118
3.2.4 Classement des stratégies cognitives selon Weinstein, C-E. Hume, L-M. (2001)	118
3.3 Didactique des langues étrangères et stratégies d'apprentissage.....	122
3.3.1 Les stratégies métacognitives	124
3.3.2 Les stratégies cognitives.....	126
3.3.3 Les stratégies socio-affectives.....	130
3.4 Les stratégies des bons apprenants et des apprenants faibles.....	132
3.5 Les facteurs qui contribuent au choix de stratégies	136
3.6 Le rôle de l'enseignant & quelques observations à l'école maternelle <i>Les Lutins</i>	137
3.6.1 Évaluation et mise en œuvre progressive des stratégies	138
3.6.2 Adaptation à l'élève	140
Chapitre 4 : Les principaux courants méthodologiques de l'enseignement du FLE.....	143
4.1 Une approche analytique des méthodes et pratiques d'enseignement des langues	144
4.1.1 Trois niveaux d'analyse des méthodes selon H. Besse.....	144
4.1.2 Les critères de la typologie des méthodes selon H. Besse (1985)	146
4.2 La méthode naturelle	148
4.3 La méthode grammaire-traduction	148
4.3.1 La méthode lecture-traduction.....	149
4.4 La méthode directe.....	150
4.5 La méthode audio-orale	151
4.6 La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV).....	153
4.7 La méthode ou l'approche communicative.....	155
4.7.1 Le CECRL et la perspective actionnelle	160

4.8 Méthodes adoptées par les enseignantes de l'école maternelle <i>Les Lutins</i>	165
Chapitre 5 : La dimension orale/communicative en classe de langue	171
5.1 Une approche de la conversation : quelques éléments de communication interpersonnelle	173
5.1.1 Les enjeux de la coopération conversationnelle	175
5.2. L'analyse de la conversation : les notions principales	177
5.2.1 Les actes de langage	179
5.2.2 La notion de face	181
5.2.3 Les « actes de parole périlleux » en contexte scolaire	182
5.3 Les interactions en classe de langue.....	183
5.3.1 Posture de l'enseignant : l'importance de la communication non-verbale	185
5.4. Éléments de didactique de l'oral.....	186
5.4.1 De la nécessité d'enseigner l'oral dans ses dimensions linguistiques mais aussi pragmatiques	187
5.4.2 Retour sur quelques aspects théoriques de la communication orale.....	188
5.4.3 Enseignement de l'oral pragmatique aux jeunes élèves	191
5.5. En guise de conclusion	192
DEUXIÈME PARTIE : À l'école maternelle <i>Les Lutins</i>	194
Chapitre 1 : Cadre de la recherche	195
1.1 Histoire et description générale de l'école maternelle <i>Les Lutins</i>	195
1.2 Équipe enseignante et organisation pédagogique.....	197
1.2.1 Les enseignantes de l'école	197
1.2.2 Les réunions pédagogiques	198
1.3 La relation famille/ école.....	200
1.4 La nécessité d'ouvrir l'école aux parents	204
1.5 Profil sociologique des familles	207
1.6 Les échanges quotidiens des enfants en langues	210
Chapitre 2 : Méthodologie de la recherche	214
2.1 Genèse de notre questionnement de recherche.....	215
2.2 L'observation des classes	216
2.2.1 Autorisations et procédures	216
2.2.2 Constitution des corpus	218
2.2.2.1 Une observation directe, non participante	218
2.2.2.2 Corpus de films.....	219
2.2.2.3 Corpus d'entretiens.....	220
2.2.3 La transcription des corpus.....	221

2.3 Aspects méthodologiques de la recherche et de l'analyse.....	225
2.4 Bilan.....	227
Chapitre 3 : Les pratiques d'encouragement et de valorisation.....	229
3.1 L'aspect socio et psycho-affectif.....	229
3.2 Les encouragements	231
3.2.1 La première séquence à analyser	236
3.2.2 Deuxième séquence à analyser.....	244
3.2.3 Troisième séquence à analyser	246
3.3 Valorisation de la participation des élèves dans la classe	264
3.3.1 Première séquence à analyser.....	272
3.3.2 Deuxième séquence à analyser.....	279
3.3.3 Troisième séquence à analyser	287
Conclusion.....	305
Bibliographie	311
ANNEXES.....	326
Annexe 1 : Grande Section	327
Tableau 1 : Grande section en période du début de l'année scolaire.....	327
Première séance. Grande section. Film 1a. 23. Novembre. 2013.	328
Deuxième séance. Grande section. Film 2a. 24. Novembre. 2013.	329
Troisième séance. Grande section. Film 3a. 25. Novembre. 2013.	330
Tableau 2. Grande section en période de la fin de l'année scolaire	331
Première séance. Grande section. Film 1b. 4. Mai. 2014.	332
Deuxième séance. Grande section. Film 2b. 6. Mai. 2014.	333
Troisième séance. Grande section. Film 3b. 7. Mai. 2014.....	334
Quatrième séance. Grande section. Film 4b. 10. Mai. 2014.	335
Cinquième séance. Grande section. Film 5b. 12. Mai. 2014.	336
Sixième séance. Grande section. Film 6b. 14. Mai. 2014.....	337
Annexe 2 : Moyenne Section	338
Tableau 3. Moyenne Section en période du début de l'année scolaire.....	338
Première Séance. Moyenne section. Film 1a. 7. Décembre. 2013.....	339
Deuxième Séance. Moyenne section. Film 2a. 8. Décembre. 2013.....	340
Troisième Séance. Moyenne section. Film 3a. 9. Décembre. 2013.....	341
Quatrième Séance. Moyenne section. Film 4a. 11. Décembre. 2013.	342
Tableau 4. Moyenne Section en période de la fin de l'année scolaire.....	343
Première Séance. Moyenne section. Film 1b. 18. Mai. 2014.	344
Deuxième Séance. Moyenne section. Film 2b. 20. Mai. 2014.	345
Troisième Séance. Moyenne section. Film 3b. 21. Mai. 2014.....	346

Quatrième Séance. Moyenne section. Film 4b. 24. Mai. 2014.....	347
Cinquième Séance. Moyenne section. Film 5b. 26. Mai. 2014.	348
Annexe 3 : Petite Section	349
Tableau 5. Petite Section en période du début de l'année scolaire.....	349
Première séance. Petite section. Film 1a. 30. Novembre. 2013.....	350
Deuxième séance. Petite section. Film 2a. 01. Décembre. 2013.	351
Troisième séance. Petite section. Film 3a. 02. Décembre. 2013.	352
Quatrième séance. Petite section. Film 4a. 04. Décembre. 2013.....	353
Tableau 6. Petite Section en période de la fin de l'année scolaire	354
Première séance. Petite section. Film 1b. 28. Mai. 2014.	355
Deuxième séance. Petite section. Film 2b. 31. Mai. 2014.....	356
Troisième séance. Petite section. Film 3b. 3. Juin. 2014.	357
Quatrième séance. Petite section. Film 4b. 7. Juin.2014.	358
Tableau 7. Total des durées des vidéos	359
Annexe 4 : Interview de Lida	360
Annexe 5 : Interview de Lalé.....	364
Annexe 6 : Entretien avec la directrice de l'école, Madame Saï. Le 25. 11. 2013.....	370
Annexe 7 : Biographie de la directrice de l'école maternelle Les Lutins, « Huguette DELEFORTRIE-SAI » rédigée par elle-même	386
Annexe 8 : Transcription de la Moyenne Section.....	388
Annexe 9 : Transcription de la Moyenne section.	439
Annexe 10 : Transcription de la Petite section.	451
Annexe 11 : Le texte du livre.....	465

Introduction

Apprendre une langue étrangère signifierait devenir capable de puiser dans les nombreuses réserves de ses ressources langagières les moyens de s'exprimer, de comprendre l'autre, de communiquer, et être capable de s'identifier dans différentes situations. Cet apprentissage est un acte fondamental dans un monde où les frontières s'ouvrent de plus en plus et où la circulation et l'échange entre les personnes et les cultures sont devenus l'un des principaux thèmes de la vie de tous les jours. Et cela ne concerne pas, bien entendu, uniquement l'Occident. On observe ce phénomène depuis de nombreuses années en Orient et notamment en Iran qui, se trouvant à un carrefour stratégique du point de vue géopolitique au Moyen-Orient (Djalili, M-R. 2005), a été depuis des siècles à la croisée de différents peuples et civilisations.

Longtemps, la langue française a été considérée comme la première langue étrangère en Iran, et cela grâce aux intellectuels iraniens qui par rejet des Anglais (vus comme des « occupants » à cause de leur politique interventionniste en Iran) voyaient en la France (contrairement à l'Angleterre et à la Russie par exemple) la seule grande puissance à ne jamais vouloir intervenir dans les affaires du pays autrement que dans le domaine culturel (Djalili, M-R. Kellner, T. 2016. Koochakzadeh, L. 2016). Tout au long du XX^e siècle, même les opposants à la monarchie et sa subordination aux pouvoirs étrangers, se réfugiaient en France, y apprenaient la langue et la culture, et revenaient en Iran afin de continuer leur lutte politique et culturelle.

Cependant, à partir du XX^e siècle, la pratique de la langue française connaît un recul significatif dans le pays, de par la montée progressive de l'anglais des affaires (Hauville, J. 2014). Si elle était, depuis le XIX^e siècle, la première langue étrangère pratiquée par les élites iraniennes ; après la Seconde Guerre mondiale, la langue anglaise la remplace peu à peu (Djalili, M-R. Kellner, T. 2016), et la révolution islamique en 1979 signe son déclin, avec notamment la fermeture des écoles de langue française et le départ de la plupart des délégations étrangères de l'Iran.

Après la révolution islamique de 1979, l'anglais a donc pris le dessus, devenant la première langue étrangère du pays. Cependant, depuis quelques années, nous constatons un retour en force du français grâce à ce que l'on pourrait appeler la « francophonie latente » qui est restée

enracinée dans la culture iranienne. Cette francophonie latente progresse, jour après jour, dans la communauté iranienne :

« La situation de la francophonie latente demeure en Iran à la fois privilégiée et aléatoire. Jouissant d'un statut particulier sur les plans des différents secteurs de la culture, son statut favorisé continue à laisser des traces très délicates et omniprésentes dans l'ambiance culturelle de la société iranienne, surtout chez les hommes et les femmes de culture, d'art et de médias, les experts universitaires, les écrivains et les poètes » (Gashmardi, M-R. Salimikouchi, E. 2011. p. 111).

Malgré cela, l'apprentissage de la langue française reste avant tout une affaire d'élites et de familles aisées qui envoient leurs enfants dans des écoles privées, et ne relève pas d'une politique générale dans l'éducation nationale du pays.

Cet enseignement/ pratique langagière se développe dans la société iranienne à tel point qu'un grand nombre d'écoles privées ont introduit le programme de l'enseignement du français dans leur plan éducatif. Ce programme a été accueilli de manière extrêmement positive par les enfants et leurs parents car le français est toujours considéré comme une langue prestigieuse et à la fois très à la mode, parmi les intellectuels. Nous constatons une augmentation du nombre des enfants poursuivant les cours de français dans la capitale iranienne.

C'est donc dans ce contexte actuel d'un certain regain d'intérêt pour la langue française en Iran, pays cher à notre cœur, que nous avons souhaité mener notre recherche doctorale. Nous nous sommes en effet particulièrement intéressée à cette spécificité d'un pays du Moyen-Orient, et notamment de sa capitale, Téhéran, où les écoles qui enseignent le Français langue étrangère (FLE) précoce ont fleuri, attirant de plus en plus de familles, notamment aisées.

L'idée que le français puisse être appris dès la classe maternelle, dans un pays où la langue persane est la langue officielle, dans un contexte politique et éducatif qui favorise plutôt l'enseignement de l'arabe et de l'anglais comme premières langues étrangères, nous a interpellée. C'est pour cela que nous avons souhaité en savoir plus et que nous avons pris l'initiative d'aller observer plus en détail la mise en pratique de l'enseignement de la langue française dans une classe de maternelle à Téhéran. Nous avons pu ainsi découvrir l'école maternelle *Les Lutins*, tout un microcosme social, culturel et linguistique singulier et passionnant, qui s'explique par son histoire et par la volonté d'une directrice entre deux langues et cultures, originaire de France mais ayant « épousé » la culture iranienne. Soucieuse de

transmettre le français à un jeune public qu'elle affectionne, son école rencontre un certain succès, grâce aussi à une équipe pédagogique très impliquée. Les enseignantes, toutes formées à la langue française et à la didactique des langues, ont à cœur de mener à bien le projet éducatif de l'école. Véritable lieu de vie, nous y avons rencontré des enfants plutôt heureux et engagés dans l'apprentissage du français, langue qui n'est pas des plus faciles à apprendre pourtant pour des enfants iraniens, qui de plus sont en âge d'apprendre leur propre langue et culture maternelle...

Aussi, observons-nous, l'enseignement du français, notamment au jeune public, est toujours confronté à un problème : la plupart des enfants apprenant cette langue ne connaissent qu'un ensemble précis et déterminé de vocabulaire et de dialogues, ainsi qu'un nombre insignifiant de chansons et de phrases mémorisées, et ne parviennent pas à réaliser un dialogue libre et complet hors du contexte de la classe. Ils ne sont pas nombreux à réussir à aller au-delà du niveau débutant et de passer de l'oral vers l'écrit.

Comment expliquer cette difficulté dans l'apprentissage des enfants qui pourtant s'avère passionnant pour ce jeune public ? D'où vient ce problème ? Parmi les éléments s'intégrant au processus de l'apprentissage, lequel serait le facteur principal de ce blocage ? Pourrions-nous dire que les méthodes et les supports de l'enseignement du F.L.E. pour enfants ne sont pas suffisamment adaptés aux enfants iraniens ? Qu'est-ce qui manque à ce processus ? Faut-il aller au-delà des supports ? Faut-il les utiliser autrement ? Lequel de ces éléments aura le plus d'effet sur ce procédé ? L'enfant lui-même, tenant sa culture de sa famille, de ses enseignants, son école considérée comme une société à petite échelle, et les supports, ne contribuent-ils pas au processus d'apprentissage ?

Les questions qui nous viennent sont nombreuses et complexes : elles laissent entrevoir une multitude de causes ou d'explications possibles, un ensemble d'aspects à prendre en considération pour réfléchir à cette difficulté présente dans l'apprentissage de la langue française chez le jeune public iranien... Pourquoi n'atteignent-ils pas un niveau plus avancé en langue française ? Mais là n'est pas le but principal de notre recherche, et nous n'avons pas la prétention d'y répondre, cependant notre contribution, en mettant l'accent sur un élément moteur de l'apprentissage, pourrait éventuellement apporter sa pierre à l'ouvrage. Nous y reviendrons plus précisément un peu plus loin.

En Iran, l'entrée à l'école maternelle est considérée comme le début du premier cycle scolaire, bien que non obligatoire. C'est la première séparation de l'enfant avec le monde de la famille. Par ailleurs, l'école maternelle iranienne est plutôt considérée comme une préscolarisation, une étape préparatoire à l'entrée en élémentaire. Cela signifie que l'enfant devient tout d'abord écolier en apprenant ce qu'est l'école, ses règles et ses normes, pour ensuite apprendre les règles et les normes de la société. L'école maternelle est donc ce premier lieu de socialisation, en Iran, qui prépare l'enfant à la vie en société, outre d'étayer sa scolarisation future. Elle a donc un rôle majeur dans la vie de l'enfant, puisqu'il sera confronté à la vie en communauté, à la discipline, à d'autres adultes, à de nouveaux savoirs (Lahire, B. 2012 ; De Grandpré, M. 2016).

Puisque l'école maternelle est considérée comme une première école où commencent la vie et l'expérience scolaire des enfants (De Grandpré, M. 2016), il nous apparaît important de pouvoir prévenir un éventuel problème de décrochage et d'échec en apprentissage dès le début de la maternelle, notamment en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère. De fait, il nous semble donc pertinent de s'intéresser au rôle que jouent les enseignant(e)s de maternelle, ainsi qu'à leurs pratiques, et à leurs dispositifs pédagogiques en enseignement des langues dès les plus petites classes. Alors que l'objectif de préscolarisation est de diminuer les risques d'échec d'apprentissage d'une part, et d'autre part d'apprendre aux enfants une deuxième langue dès le plus jeune âge, pourquoi et comment les enfants issus d'une même classe avec un même enseignant ont un niveau d'apprentissage différent ? Qu'est-ce qui explique ces disparités dans le processus d'apprentissage, pourquoi certains enfants réussissent-ils mieux que d'autres ?

Ainsi, nous avons souhaité, en menant notre enquête dans l'école maternelle *Les Lutins*, de mieux connaître les pratiques enseignantes, d'observer plus en détail l'enseignement du FLE précoce tel qu'il est exercé dans cette école. Nous nous sommes interrogée sur cette difficulté générale d'apprentissage qui touche bon nombre d'enfants iraniens, les empêchant de progresser et d'atteindre un niveau plus avancé en langue française, et de fait nous avons pensé qu'une observation des pratiques enseignantes et des postures/ comportements d'apprentissage des élèves pourrait nous éclairer sur la question.

Toutefois, nous avons conscience que la question des difficultés et/ ou échecs scolaires est une problématique multifactorielle, qu'elle prend en compte de nombreux éléments : socio-culturels, psychologiques, affectifs, cognitifs, didactiques, pédagogiques (dont le caractère

systemique et pluriel du travail de l'enseignant), etc. En ce qui concerne l'enseignement d'une langue étrangère à un public spécifique, en l'occurrence très jeune ici, la question demande aussi de réfléchir à d'autres aspects tout aussi importants (points que nous aborderons succinctement dans notre thèse, Partie 1) : l'influence de la langue/ culture première, l'impact de la distance entre la langue première et la langue étrangère, les modalités d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère dès le plus jeune âge, l'influence de la famille, le développement cognitif de l'enfant, ses représentations et son rapport à l'école, aux savoirs, etc.

L'ampleur de la tâche nous paraissant évidente et difficilement réalisable, nous avons alors tenu à restreindre notre questionnement et notre observation des pratiques enseignantes, à un élément moteur de l'apprentissage, notamment l'aspect psycho-affectif, qui nous apparaît comme un élément central à prendre en considération chez les très jeunes apprenants : dimension primordiale de la relation humaine, elle est aussi ce qui assure un enseignement de qualité et une entrée en confiance dans le processus d'apprentissage, ce qui influe également, très souvent, sur la réussite scolaire.

Il nous faut préciser que le cursus de l'école maternelle *Les Lutins* ressemble au cursus français qui comprend trois niveaux de classe : la petite, la moyenne et la grande section. L'enseignement-apprentissage du FLE précoce concerne donc des enfants âgés de 3 à 6 ans. Cela explique, en majeure partie, notre intention de nous centrer principalement sur l'aspect socio-psycho-affectif de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère à un niveau précoce, afin de pouvoir apporter, peut-être, quelques éléments de réflexion supplémentaires à notre questionnement de départ.

Il est manifeste que les objectifs pédagogiques et didactiques de l'enseignement du FLE précoce à un public d'enfants en bas âge, pour lesquels l'entrée dans le langage et la communication ne fait que débiter, diffèrent de ceux des adultes par exemple. S'il est plutôt question de les éveiller à une langue/ culture autre, de les familiariser à une nouvelle langue dans ses aspects linguistiques, phonétiques, de leur faire acquérir quelques structures syntaxiques simples ; un élément primordial reste celui de les faire entrer dans une dynamique positive d'apprentissage. Nous l'avons évoqué un peu plus haut, il est sans doute important de ne pas oublier le rôle de l'école maternelle pour ces enfants en Iran, dont celui de leur donner une première expérience scolaire positive, de manière à prévenir d'éventuels « blocages », d'éventuelles difficultés

d'apprentissage : en même temps que ces enfants s'initient à la langue française, ils apprennent à devenir de « bons » écoliers, des « apprenants » motivés et engagés dans l'apprentissage. Il s'agit de leur donner les bonnes bases – des stratégies d'apprentissage, par exemple – pour leur permettre de poursuivre leur cursus scolaire dans les meilleures conditions, par la suite. C'est sans doute impulser aussi chez eux un désir et un plaisir d'apprendre, rendant le savoir « appétant », invitant à la curiosité, à la participation aux activités, et à la co-construction des connaissances.

D'où l'importance, selon nous, de cette dimension psycho-affective dans les apprentissages scolaires, ce que de nombreuses études tendent à démontrer aujourd'hui. Il revient à l'enseignant d'être attentif à cette dimension, d'autant plus auprès des jeunes enfants qui sont dans la construction de leur être langagier, cognitif, identitaire, relationnel et émotionnel... L'expérience nous montre clairement qu'au niveau psychologique, les enseignants de langues (et autres) qui ne s'intéressent pas aux enfants, ne pourront pas assurer la qualité de l'enseignement, même si leur maîtrise linguistique atteint un seuil plus que satisfaisant.

Cette thèse a donc pour objectif d'analyser les processus scolaires qui renvoient à la pratique enseignante en ce qui concerne l'aspect psycho-socio-affectif des enfants dans l'apprentissage de la langue française. Comment l'enseignant de l'école maternelle prépare-t-il/ augmente-t-il le potentiel de réussite des apprentissages dans une classe, en tenant compte de cette dimension affective/ émotionnelle lors de ses séances de cours, notamment de FLE, dans le contexte socio-culturel et éducationnel iranien ? Comment cela se passe-t-il concrètement, quelle en est sa mise en œuvre concrète, langagière et comportementale ?

En suivant cette optique, notre hypothèse est que les actes d'encouragement et de valorisation de la participation de l'élève en maternelle peuvent avoir un effet important sur les apprentissages scolaires. Nous interrogeant sur l'impact que pourrait avoir l'encouragement et la valorisation de l'enseignant sur l'apprentissage du français chez l'élève iranien, nous étudierons ainsi ses effets potentiels. Nous travaillerons notamment sur les résultats didactiques des effets émotionnels sur l'élève, engendrés par l'enseignant quand il encourage ou valorise le travail de l'élève dans l'espace social du groupe classe.

Quel rôle joue l'enseignant, quelle posture adopte-t-il dans le déroulement de ses cours, où se manifestent des enjeux socio-affectifs et psycho-affectifs, et qui ont pour conséquence, soit

d'élargir les écarts d'apprentissage, soit de les réduire ? Comment l'enseignant met-il à profit ces aspects afin d'améliorer sa méthodologie d'enseignement et de s'adapter à chacun des élèves pour atteindre le niveau attendu, ou les objectifs fixés ? Fait-il acte d'encouragements, de valorisation de la participation de l'enfant, ou au contraire dévalorise-t-il ou ignore-t-il son travail au sein du groupe-classe ? Y a-t-il des blocages, confusions, malentendus ou brouillages qui pourraient léser la pratique de l'enseignant et/ou la clarté de ses consignes ? La manière dont l'enseignant corrige ou reprend ses élèves peut-elle se répercuter sur l'apprentissage de la langue, et si oui, dans quelle mesure ?

Lors de nos observations *in situ*, avec ces multiples interrogations à l'esprit, nous avons donc porté notre regard sur les comportements des enseignantes de l'école maternelle *Les Lutins*, sur leur méthodologie de travail, leurs stratégies d'enseignement du FLE précoce, ainsi que sur leurs interactions avec chacun des élèves. Nous nous sommes également attachée à observer les interactions entre les élèves eux-mêmes, l'atmosphère qui régnait au sein du groupe-classe, sa dynamique d'ensemble. Munie de deux caméras, l'une se centrant sur les enseignantes, l'autre ayant une vision plus globale sur le groupe et les enfants, nous avons été curieuse d'observer les diverses situations didactiques qui se présentaient à nous. Deux séances de classe – l'une illustrant les actes d'encouragement, l'autre les actes de valorisation – ont particulièrement retenu notre attention et ont ainsi fait l'objet d'une description et analyse plus poussées dans la partie 2 de notre thèse. Nous y reviendrons donc plus en détail *infra*.

Concernant l'organisation de notre thèse, celle-ci contiendra deux grandes parties ; les chapitres et l'ordre dans lequel ils se présentent visent à développer et répondre à notre problématique détaillée plus avant, c'est-à-dire, en quelques mots ici : comment les pratiques enseignantes d'encouragement ou de valorisation au sein de la classe parviennent – ou ne parviennent pas – à aider certains élèves à surmonter leur difficulté d'apprentissage ? Comme explicité ci-dessus, nous avons cherché à réaliser notre objectif de recherche, à réunir quelques éléments de réponses, notamment à partir des observations et analyses de situations sur le terrain.

Ainsi, dans une première partie, nous avons d'abord tenté de faire un état des lieux des travaux et théories en lien avec notre domaine de recherche qui croise plusieurs branches : la didactique des langues étrangères, les sciences et la sociologie de l'éducation, enfin les théories de la communication interpersonnelle et les sciences du langage.

Notre premier chapitre débute par une présentation géographique et sociolinguistique de l'Iran. Nous avons souhaité dresser ensuite un historique de l'enseignement du Français dans le pays, depuis la création de la première école française jusqu'à notre époque actuelle. Il est à remarquer que les moyens d'apprendre tôt une langue étrangère doivent être adaptés aux caractéristiques et spécificités des enfants iraniens : nous nous sommes ainsi penchée sur quelques questions spécifiques à l'apprentissage du FLE précoce pour notre public d'apprenants, en regard de leur profil sociolinguistique.

Les fondements théoriques des sciences de l'éducation sont constitués de divers champs théoriques comme, par exemple, la psychologie, la sociologie, la philosophie et les sciences cognitives, nourrissant différentes approches de la notion d'apprentissage. Les théoriciens s'accordent pour regrouper les modèles de l'apprentissage selon quatre théories principales, à savoir la théorie behavioriste, la théorie cognitiviste, la théorie constructiviste et la théorie socio-constructiviste. Dans notre deuxième chapitre, après une courte présentation de l'acte d'apprendre, nous avons étudié ses diverses modalités. Il s'agissait d'expliquer d'abord les différentes dimensions prises en considération dans le processus d'apprentissage, et d'exposer ensuite la question des conditions externes et internes qui le dirigent, avant de nous focaliser sur les quatre grandes théories de l'apprentissage : nous avons cherché à en définir les grandes lignes, et à mettre en lumière leur démarche pédagogique et didactique adaptée à l'apprenant-enfant. Il nous a paru pertinent d'étudier et d'intégrer ces divers modèles d'enseignement-apprentissage dans notre cadre théorique de référence, et nous avons essayé de les exposer dans une perspective historique, en fonction de leur époque d'apparition et de leurs principaux théoriciens. Nous avons d'abord montré leurs caractéristiques générales avant de préciser leurs apports et leurs effets sur l'enseignement-apprentissage des langues.

Notre troisième chapitre se concentre ensuite sur les stratégies d'apprentissage des langues (stratégies dites cognitives, métacognitives et socio-affectives, entre autres). Ces dernières années, les recherches sur les stratégies d'apprentissage ont permis de mieux comprendre le processus d'apprentissage et parallèlement d'enrichir la didactique des langues étrangères. Elles fournissent, à nos yeux, des informations essentielles concernant le rôle de l'apprenant dans ses propres apprentissages, en prenant en compte les facteurs cognitifs et affectifs qui entrent concomitamment en jeu dans son processus d'apprentissage. Les connaissances sur l'enseignement/ apprentissage et les sciences de l'apprendre ont ainsi progressé, et avec elles,

les stratégies d'enseignement. Il nous a donc paru important de consacrer un chapitre aux stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère, notion complexe qui entre en cohérence avec le mouvement de centration sur l'apprenant, qui se développe à partir des années 1970, notamment avec les modèles d'apprentissage issus des approches constructiviste et socio-constructiviste, et avec l'approche communicative en didactique des langues étrangères.

Concernant le quatrième chapitre, nous avons fait le choix de retracer les principaux courants méthodologiques de la didactique des langues et de l'enseignement du FLE, dans leur ordre d'apparition/évolution chronologique, tout en apportant un regard sur les méthodes des enseignantes de l'école maternelle *Les Lutins*. Nous verrons que leurs pratiques enseignantes révèlent une forme d'éclectisme, bien que principalement orientées vers une approche communicative. En outre, l'école a fait le choix pédagogique d'enseigner majoritairement dans la langue cible, les enseignantes n'ont recours à la langue première que lorsqu'elles l'estiment nécessaire. Nous pouvons donc évoquer une didactique du FLE mais aussi du français langue de scolarisation, en tout cas une aspiration vers le FLS, enseignement par ailleurs axé sur l'oral, compte tenu du public spécifique auquel il est adressé.

Enfin, notre chapitre cinq, dans la continuité du précédent, développe quelques éléments théoriques de la communication interpersonnelle, des concepts clés de l'analyse conversationnelle et notamment des interactions en classe de langues : ils nous permettent de mieux comprendre les enjeux conversationnels en situation didactique, et nous dessinent un cadre méthodologique pour nos propres analyses, en perspective, de séances didactiques. Également, nous avons souhaité revenir sur quelques éléments de didactique de l'oral, afin d'en préciser les contours et les objectifs en fonction du profil de notre public cible, à savoir, des enfants scolarisés en maternelle.

Finalement, ce balayage théorique, nécessaire car nous n'en maîtrisons pas tous les tenants et les aboutissants, nous permet de mieux appréhender, de manière plus éclairée, les méthodes, pratiques et stratégies d'enseignement adoptées par les enseignantes de l'école, également de porter un regard plus avisé sur les interactions didactiques que nous avons pu observées dans les classes de maternelle. Ce travail préalable de lectures, de compréhension et de mise à jour de nos connaissances, aussi de synthèse, nous a permis d'introduire la deuxième partie de notre travail, plus « empirique », au cours de laquelle nous avons essentiellement procédé à la description et analyse des deux situations didactiques que nous avons retenues pour leur

pertinence en regard de notre problématique, et ce, à la lumière de notre exploration théorique réalisée en partie 1.

Mais avant cela, nous avons consacré un premier chapitre à l'exposition plus détaillée de notre cadre de recherche et d'observation : nous avons apporté quelques éléments historiques et descriptifs concernant l'école maternelle *Les Lutins* – où l'enseignement du FLE est considéré comme excellent – précisé le projet éducatif de l'institution, présenté son équipe et fonctionnement pédagogique, etc. Puis nous avons abordé quelques aspects d'ordre plutôt sociolinguistique en brossant un portrait plus élaboré des familles iraniennes qui font le choix de confier leurs enfants à cette école. Notons que cette décision prise par les parents n'est pas sans influence sur l'apprentissage de leurs enfants, qui portent très souvent les aspirations et désirs de leurs parents...

Le second chapitre concerne notre démarche méthodologique : nous consacrons un bref retour à la genèse de notre questionnement de recherche avant d'explicitier notre méthode d'observation sur le terrain, de recueil des données et d'élaboration des corpus.

Nous avons en effet filmé 24 séances (chaque séance durait presque trois heures, ce qui donne 83 heures et 36 minutes au total), de trois classes (Petite section, moyenne section et grande section), à deux périodes distinctes : au début de l'année scolaire, puis à la fin de l'année scolaire. Ces enregistrements vidéo-filmés des classes de français ont été réalisés durant l'année scolaire de 2013-2014. Ensuite, notre travail a consisté à transcrire en détail toutes ces séances, afin de constituer notre corpus d'analyse. Une partie de ces séances transcrites figurent dans nos annexes. De plus, des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec six enseignantes de FLE et la directrice de l'école, enregistrés aussi en 2013-2014, afin d'étayer notre recherche et réflexion. Une transcription complète de ces entretiens est reproduite et ajoutée aux annexes.

Enfin, notre troisième chapitre procède à la description fine de deux séances didactiques, comme mentionnées *supra*, en fonction des critères d'observation et d'analyse proposés par Traverso, V. (2004). Nous y reviendrons plus en détail à ce moment-là. Cette description, soutenue par des extraits de corpus et soumise à notre lecture analytique, a contribué à illustrer les actes d'encouragement et de valorisation pratiqués par les enseignantes, et à évaluer leur impact sur les enfants-apprenants. Les séances ont notamment pu montrer combien la sphère émotionnelle est une composante essentielle du processus d'apprentissage...

Pour terminer, nous espérons, par le biais de notre travail, contribuer humblement à l'avancée des connaissances concernant la didactique du FLE précoce, et si nous n'apportons pas d'éléments véritablement nouveaux aux réflexions déjà menées dans ce domaine, nous souhaitons au moins pouvoir confirmer ou nuancer certaines données, en fonction de nos résultats. Mais notre travail, dans son ensemble, aspire aussi à rendre compte, le plus fidèlement et le plus objectivement possible, d'un cas d'enseignement du FLE précoce à des enfants de maternelle, dans un contexte socio-culturel et linguistique singulier, celui de l'Iran, et plus précisément de Téhéran, capitale et plus grande ville du pays.

PREMIÈRE PARTIE : Apprendre une langue étrangère

Chapitre 1 : La situation linguistique à Téhéran, un cas particulier dans le paysage iranien

Les langues étrangères constituent aujourd'hui un lieu de réflexion privilégié dans les relations entre les hommes et s'avèrent être le moyen par excellence de communiquer. De nos jours, l'apprentissage d'une langue étrangère est devenu un enjeu de grande dimension. La maîtrise d'une langue étrangère favorise l'entrée dans un autre monde et permet de se confronter à d'autres mentalités et cultures, différentes des nôtres et parfois inconnues, d'élargir notre entourage et par conséquent notre vision du monde, et à la fois de multiplier les opportunités professionnelles et de faciliter l'intégration dans une société. La prise de conscience de cette transformation est devenue indispensable dans un univers qui se réduit spatialement de jour en jour, grâce aux progrès des moyens de transport, à l'extension des moyens de communication et à la globalisation de l'économie.

Dans ce contexte, l'apprentissage des langues étrangères revêt une importance particulière et c'est la raison pour laquelle de nombreux pays accordent une place privilégiée à l'apprentissage précoce des langues dans leur politique éducative. C'est en particulier le cas de l'Iran dont la population est assez mobile. Après l'avènement de la République islamique, on observe une émigration d'une partie de la population iranienne. Ces ressortissants iraniens, dont le nombre est de plusieurs dizaines de milliers se scindent en deux parties : ceux qui ont élu domicile en France et ceux qui ont préféré d'autres pays européens ou plus particulièrement l'Amérique du Nord (Djalili, M-R. Kellner, T. 2016). L'Australie, les États-Unis (destination préférée de la plupart des Iraniens), la Nouvelle Zélande, Chypre, la Malaisie, l'Angleterre, la Suède, l'Ukraine, la Hongrie, les Émirats arabes unis, l'Italie, l'Allemagne, la Belgique, le Canada, les Pays-Bas, le Qatar, Oman, la Turquie et la France font partie des pays où résident un grand nombre d'Iraniens. L'émigration des Iraniens vers les pays étrangers a augmenté au cours de ces dernières années et nombreux sont ceux qui se sont établis aux États-Unis, au Canada anglophone, mais aussi au Québec et en France. Ce phénomène de migration a un impact direct sur les changements des rôles familiaux et sociaux :

« Un autre facteur social en Iran concerne le phénomène d'immigration actuelle vers les pays francophones. Aujourd'hui, la part du lion pour le nombre d'immigrés iraniens revient au Canada francophone et à la France. Cette communauté iranienne vivant dans ces deux pays est principalement une communauté d'universitaires,

artistes et intellectuels. La francophonie devient pour cette communauté qui fréquente couramment le pays d'origine et les pays d'accueil, un élément influent de l'identité sociale » (Gashmardi, M-R. & Salimikouchi, E. 2011).

Parmi les motivations à l'apprentissage du français figure le projet d'admission d'étudiants qui envisagent une poursuite d'études en France (Khânâbâdi, S. 2015). Cette langue représente en outre pour beaucoup d'Iraniens l'expression d'une culture artistique, politique, philosophique, historique, linguistique, gastronomique, notamment (*Ibid.*2015).

La langue française a été pendant longtemps la première langue étrangère en Iran, utilisée et enseignée dans les écoles, les universités, les centres scientifiques, les ministères et en particulier le ministère des affaires étrangères (Nategh, H. 2014). Grâce à cette langue, l'Iran s'est ouvert aux sciences modernes. Autrement dit, la francophonie est de longue date mêlée à la culture iranienne. Cependant, après sa présence durant des siècles en Iran, la francophonie, dans le sens d'usage total ou partiel du français, n'existe plus en tant que telle au sein de la société iranienne. La propagation du français en Iran n'a en effet jamais été due à une dépendance politique ou coloniale. Cette langue, qui ne saurait être celle de colonialistes, n'a jamais été imposée ni popularisée dans la société iranienne. Elle est à mettre en relation avec le rôle prestigieux de la langue française, langue diplomatique et langue des classes cultivées de toute l'Europe depuis le siècle classique¹, jusqu'au Traité de Versailles². L'origine de l'intérêt des Iraniens pour le français relève de son image positive. Ce n'est pas une langue véhiculaire dans ce pays comme c'est le cas en Afrique du Nord. Elle existe parmi des couches aisées et intellectuelles de la société iranienne et dans certaines universités et institutions scolaires et culturelles des grandes villes. Ainsi, son apprentissage à différents niveaux de la scolarité, associé à la didactique du français langue étrangère, joue un rôle important dans la diffusion du français en Iran.

Les parents iraniens portent une grande attention aux apprentissages scolaires et à l'éducation de leurs enfants. Ils sont sensibilisés au savoir que porte l'école à leurs enfants, ils s'impliquent d'une façon permanente à leur fournir les meilleures possibilités et des facilités d'accès aux études afin de leur permettre l'ascension sociale par l'éducation (Païvandi, S. 2003). Compte tenu de l'importance renouvelée de l'apprentissage au moins d'une langue étrangère dès

¹ Sous le règne du roi Louis XIV.

² Traité de Versailles signé en 1919.

l'enfance, l'apprentissage de la langue française se développe jour après jour en Iran. Cependant, en préambule à notre question de recherche, de caractère sociodidactique, il convient de s'interroger sur ces points : « Qui sont les apprenants de la langue française en Iran et pourquoi l'étudient-ils ? » ; « Quelles étaient les premières écoles de langue française fondées en Iran ? » ; « Qui étaient les fondateurs de l'enseignement de cette langue dans ce pays ? ».

Le premier chapitre de notre travail nous donnera la possibilité d'offrir une image plus claire et compréhensible du monde de l'enseignement du français en Iran et en particulier aux enfants iraniens. Après une courte présentation de la situation géographique de l'Iran, et aussi des origines de la langue officielle du pays, nous remonterons aux origines de la connaissance du français dans ce pays. Il nous paraît en effet nécessaire de faire une mise au point sur l'état de l'enseignement du français en Iran, de présenter son passé et son présent. Nous aborderons l'histoire de la francophonie, à savoir le début de l'apparition du français et de sa propagation dans ce pays. Nous évoquerons certains aspects des relations culturelles entre l'Iran et la France, qui ont abouti aux échanges interculturels comme à la création des écoles et l'enseignement de la langue française. La qualité des relations diplomatiques entre les deux pays et le statut antérieur du français, langue internationale, tout comme langue de travail, rendait donc indispensable d'apprendre cette langue et de l'enseigner aux autres. Pour cette raison ont été créées des écoles franco-iraniennes en Iran (Kabiri-Dautricourt, F. 2016). Il y avait aussi quelques écoles françaises dont quelques-unes, dirigées par des Iraniens ayant le français comme langue d'enseignement. En traitant schématiquement l'histoire de l'enseignement académique du français en Iran, nous la diviserons en deux grandes parties, la première concernant l'époque d'avant la Révolution de 1979, au cours de laquelle un grand nombre d'étrangers travaillaient en Iran, période qui a été considérée comme l'âge florissant des sciences et des cultures dans ce pays, époque où la langue de Molière y a connu alors des jours glorieux. La deuxième partie concerne celle d'après la Révolution islamique. En observant la situation de la langue française après la Révolution de 1979, nous constatons que l'apprentissage précoce du français est redevenu un fait presque nouveau en Iran.

Pourtant, le bilinguisme précoce, au sens où un enfant apprend une seconde langue avant l'âge de 12 ans, en famille, à l'école ou par la contrainte d'une migration, a toujours existé en Iran ; nous allons voir lors du sous-chapitre qui concerne l'explication de la langue du pays, qu'il

existe des dialectes et d'autres langues régionales différents de la langue officielle. Nous parlerons aussi de l'opposition de la tradition et de la modernité dans la société iranienne qui a abouti à la création de nouvelles écoles.

La rédaction de ce présent chapitre a rencontré de nombreuses difficultés car la question de la culture et de l'histoire, relève de la politique ; il serait donc très difficile de l'aborder sans évoquer la domination politique d'une culture. De plus, il n'existe pas assez d'informations et de sources convenables au Ministère iranien de l'Éducation sur l'enseignement du français avant la Révolution. Ne possédant que des documents très incomplets qui constituent quelques bulletins des anciennes écoles et en l'absence d'archives, détruites au cours des temps, nous avons eu recours à des témoignages, à des souvenirs de quelques anciens élèves de ces écoles dont la plupart sont actuellement enseignants de français.

En réalité, le but des écoles étrangères était de faire apprendre à communiquer de façon efficace selon le contexte dans lequel la langue devait fonctionner aisément, dans un environnement convenable. Dans les écoles françaises, les enseignants de français étaient des natifs, les élèves apprenaient alors la langue française sans difficulté réelle dès le début de leur apprentissage.

L'importance de telles écoles se voit nettement de nos jours de telle sorte que la plupart de leurs élèves sont devenus des femmes ou des hommes de lettres, des chercheurs et des professeurs d'université. Selon les chiffres enregistrés à propos des femmes issues de ces écoles, elles ont, pour la plupart, étudié à l'école Jeanne d'Arc (Sadr, R. 1377/1998)³ plutôt que dans d'autres écoles françaises pour les jeunes filles. Ajoutons que le français a toujours eu son influence spécifique dans la communauté iranienne, sous la forme d'une francophonie latente dans le domaine de la linguistique et dans le domaine culturel :

« Malgré tout, on ne pourrait pas dénier catégoriquement une présence particulière de la langue française, sous une autre forme, au sein de la société iranienne. Pour préciser et définir une telle situation, on pourrait avoir recours à la notion de – francophonie latente – où une langue est significative pour des raisons historiques ou culturelles (Grand Dictionnaire Terminologique). Elle se définit par une

³ Le calendrier iranien diffère du calendrier judéo-chrétien, c'est pourquoi la date de publication des ouvrages de cette nationalité figure sous la forme originale, puis sous la forme correspondante dans le système français. Il existe un décalage de 621 ans entre les deux systèmes de notation chronologique, c'est pourquoi figurent côte à côte les dates de 1377 et de 1998. Le calendrier officiel est le calendrier persan. Le nouvel an iranien (Norouz) célébré le 21 mars, le premier jour du printemps, est reconnu en tant que patrimoine culturel immatériel de l'humanité de l'UNESCO depuis 2009.

présence en deux sphères, d'abord linguistique par l'intermédiaire de la traduction sous forme de l'emprunt et du calque et ensuite, culturelle sous l'influence des courants littéraires et intellectuels. Cette francophonie culturelle latente s'adresse majoritairement aux intellectuels iraniens par le biais d'un grand nombre d'ouvrages en sciences humaines traduits en persan. Les intellectuels et les universitaires iraniens se familiarisent donc avec la culture francophone sans parfois même connaître le français » (Gashmardi, M-R. & Salimikouchi, E. 2011. p. 99).

1.1 Présentation générale de l'Iran

L'Iran est situé en Asie, plus précisément à l'ouest du continent. Le pays a des frontières communes au nord avec l'Arménie, l'Azerbaïdjan et le Turkménistan (Djalili, M-R. Kellner, T. 2016). A l'ouest du pays, se trouvent la Turquie au nord et l'Irak au sud. Ses frontières s'étendent à l'est entre l'Afghanistan au nord, et le Pakistan au sud. L'Iran dispose de deux façades maritimes, la mer Caspienne du côté nord, et le golfe Persique et la mer d'Oman du côté sud. Avec une superficie de 1 648 000 km², l'Iran est le 17^e pays du monde par la superficie, ce qui correspond à environ trois fois celle de la France (Auzias, D. & Labourdette, J-P. 2006). Sa population est estimée à environ 82 801 633 habitants en 2016⁴.

La racine du terme « Iran » est aussi ancienne que celle des langues indo-européennes. Mythologiquement et historiquement, le mot Iran, signifie « royaume des Aryens » pour l'usage natif depuis l'ère Sassanide (Hourcade, B. 2010). L'utilisation du nom « Iran », en latin *Persia* et en français *Perse*, est officiellement entrée en vigueur en 1935, sur la scène internationale. La langue officielle du pays est le persan (le farsi).

La plus grande ville « Téhéran », mégalopole d'environ 12 millions d'habitants, est la capitale de l'Iran. Aujourd'hui cette ville constitue une des 20 plus grandes villes au monde, en taille et en population.

Un climat favorable, ainsi que l'existence de nouvelles constructions sur de vastes jardins au bénéfice de la classe dirigeante et de la couche aisée de la société, font du 1^{er} et du 3^{ème} arrondissements de la ville de Téhéran, le siège des organisations internationales et des ambassades. Cela contribue à l'augmentation du taux de la population aisée et vivant « à

⁴ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Iran>

l'européenne » (Khânâbâdi, S. 2015) dans ces arrondissements. A cela s'ajoute l'engouement des intellectuels qui s'y implantent volontiers. La plupart des habitants desdits arrondissements sont des cadres supérieurs ou exercent une profession libérale. La présence des familles étrangères appartenant au corps diplomatique augmente naturellement le niveau des études des habitants de ces arrondissements, donnant une image sociale très positive de ces quartiers. La culture littéraire et artistique persane crée une bourgeoisie et une élite nombreuse, diverse et bien formée (Shariat, N. 2014).

La présence de plusieurs centres commerciaux et de restaurants, ainsi que les identités historique, diplomatique et résidentielle, fait de cette partie de la ville un lieu de réunion et de rassemblement de nombreux citadins, surtout en période d'été, ce qui y a créé une localité vivante et active de jour comme de nuit (la mairie de Téhéran, 1391/ 2013). Cet état de fait entraîne la création d'instituts d'enseignement des langues étrangères destinés aussi bien aux adultes qu'aux enfants. C'est d'ailleurs dans ces quartiers que sont implantées les trois écoles privées françaises principales de Téhéran et que nous allons présenter ultérieurement. L'école maternelle où nous avons effectué nos recherches se trouve également dans l'un de ces arrondissements.

Bien que l'Iran compte 31 provinces, notre recherche se focalise sur la ville de Téhéran, capitale de la province du même nom et plus particulièrement sur les arrondissements susmentionnés.

Faut-il cependant noter qu'une césure apparaît dans ce qui vient d'être dit. En effet, la victoire de la Révolution islamique de 1979 suivie de la guerre Iran-Irak (1980-1988) constituent les deux facteurs qui ont pesé sur l'enseignement du français en Iran.

Cela étant dit un nouveau souffle de francophonie a envahi l'Iran, après l'accord nucléaire signé en 2015 entre Téhéran et les Occidentaux, et entré en vigueur en juillet 2016. Cet accord a permis aux entreprises françaises tels que les constructeurs automobiles Renault et Peugeot de se réimplanter en Iran grâce à une série de signature de contrats commerciaux et économiques (Kabiri-Dautricourt, F. 2016). Les touristes francophones ont emboîté le pas pour visiter le pays. Cette nouvelle donne a augmenté les besoins dans le domaine de la connaissance de la langue française.

1.2 La langue persane

Contrairement aux idées reçues, l'Iran n'est pas un pays arabophone, c'est un pays persanophone. La langue arabe ne constitue la langue maternelle que de 2% de la population du pays, installée pour la plupart dans la province du Khouzistan, le long du golfe Persique au sud (Djalili, M-R. Kellner, T. 2016). La langue officielle, le persan, constitue la langue maternelle de plus de la moitié de la population (51%) (Leclerc, J. 2021). En ce qui concerne le niveau de connaissance du persan, 84,9% de la population sont capables de parler la langue officielle, contre 3,6% qui la comprennent sans la parler, et 11,5% qui l'ignorent complètement (presque quatre à cinq millions de personnes). Ainsi, il faut souligner que les villes (92,1%) sont plus persanophones que les campagnes (76,1%) (Shariat, N. 2014).

Le persan est la langue officiellement parlée en Iran, en Afghanistan, et au Tadjikistan (Djalili, M-R. Kellner, T. 2016). On la rencontre aussi à Bahreïn (minorité persanophone) et en Ouzbékistan (minorité tadjike) (Gashmardi, M-R & Salimikouchi, E. 2011). Au total, plus de 100 millions de locuteurs parlent cette langue. Le persan classique, appelé *farsi* en Iran, représente l'héritage culturel et identitaire le plus cher aux Iraniens. Le farsi est considéré comme LA référence du monde persanophone (Atar Sharghi, N. 2011). La famille linguistique du persan se divise en persan occidental (en Iran), persan oriental – dari et pashto – (en Afghanistan), tadjik (au Tadjikistan), le kurde (en Iran, en Irak, en Syrie et en Turquie), le baloutchi (en Iran et au Pakistan), et à cela s'ajoutent quelques petites langues en Azerbaïdjan (*Ibid.* 2011). En général, la communication entre les Iraniens, les Tadjiks et les Afghans qui parlent persan paraît compréhensible.

La langue persane appartient au groupe des langues iraniennes et découle du groupe indo-iranien de la famille linguistique indo-européenne (*Ibid.* 2011). L'évolution de cette branche est ainsi définie par les linguistes : vieux persan (avestique et persan achéménide) → moyen persan (pehlevi, parthe et persan sassanide) → persan moderne (dari, ...). Le vieux persan est une langue indo-européenne qui a la même racine que le sanskrit (*Ibid.* 2011).

Au VII^e siècle, la langue arabe a remplacé le grec et le persan, et est devenue la langue officielle du monde musulman, en tant que Langue du Coran. Le rejet de cette « arabisation » par les Iraniens a fait naître chez les Arabes une sorte de réprobation, ces derniers ont vu dès lors le persan comme un concurrent de la littérature arabe (Djalili, M-R. Kellner, T. 2016). Il est à noter que la langue persane doit en grande partie, sa survie, sa pureté et une part essentielle de

son identité à Ferdowsi⁵ (Ringgenberg, P. 2009). Dans son œuvre le *Livre des rois*, en rassemblant les traditions zoroastriennes, il a réussi, à la fois, à sauvegarder la mémoire de l'Iran préislamique et à redonner à la langue persane, menacée par l'arabe, une unité et un pouvoir qui se perpétue jusqu'à aujourd'hui (Nahavandi, H. 2015). En outre, à l'instar de Dante qui a durablement établi l'italien, Ferdowsi s'est peu servi de mots arabes pour pérenniser le persan (*Ibid*, 2015). Depuis l'époque de Ferdowsi (XI^e siècle), la langue a subi un certain nombre de modifications : la différence entre le persan d'il y a mille ans et celui d'aujourd'hui est comparable à celle qui existe entre le français actuel et celui du XVI^e siècle.

Pour les personnes sensibles à l'esprit d'une langue, à sa musicalité et son harmonie du sens, apprendre le persan ouvre une voie royale pour percevoir l'originalité humaine et intellectuelle de l'Iran. Selon Ringgenberg, P. (2009. p. 222) :

« Avec ses nombreuses formules de politesse et ses métaphores, la langue parlée est une poésie des relations humaine. On dit non sans raison que l'arabe est au persan ce que l'espagnol est à l'italien. Formé par le caractère de la parole divine, l'arabe a des accents majestueux, rauques et presque désertiques, ponctué par des toniques intérieures ou des sonorités douces. Le persan est plus mélodieux, fluide et sensible et se déploie comme une calligraphie sonore. Si l'arabe est la langue de la parole divine, le persan est celle du paradis et de la mystique. »

Au fil du temps, la morphologie de la langue a été simplifiée. La conjugaison et la déclinaison complexes des origines ont laissé place à la morphologie régulière et à la syntaxe normée d'aujourd'hui. Aussi, plusieurs mots appartenant à des langues voisines, anciennes ou plus récentes – comme l'araméen, le grec antique, l'arabe et le turc – ont été progressivement intégrés dans le lexique persan. De nos jours, les emprunts aux langues européennes (en particulier au français et à l'anglais) sont devenus le phénomène le plus courant. Des mots issus de l'arabe, de l'anglais, du français et des langues turques font donc partie du vocabulaire du persan. Il n'est pas sans intérêt d'ajouter que plusieurs mots du vocabulaire français ont trouvé place dans le persan grâce aux hommes de lettres (issus de l'Académie de la langue persane fondée en 1935) et aux traducteurs (pièces de théâtre, romans, etc.), pour la plupart francophones (Djalili, M-R. Kellner, T. 2016).

⁵ Ferdowsi (940- 1020 ap. J.-C. Tus, Iran) est un poète persan du X^e siècle. Surnommé « le Créateur de la langue persane », il a écrit la plus grande épopée en langue persane intitulée *Shâhnâmeh*.

En ce qui concerne les groupes ethniques, nous dénombrons plus de 80 ethnies différentes en Iran. Un bon nombre d'Iraniens s'exprime aussi par des dialectes, tels que le mazandarani⁶, le gilaki⁷, le lori⁸, etc., à côté de la langue officielle du pays (le farsi). Malgré la différence de prononciation du persan selon les régions de l'Iran, le persan standard parlé à Téhéran est considéré comme la variété de référence. Précisons que pour notre recherche, nous prendrons en compte ce persan standard.

Bien que le persan, et en particulier le persan moderne, n'ait aucun lien avec la langue arabe, il s'écrit en alphabet perso-arabe, une forme de variante modifiée de l'alphabet arabe. Mais ces deux langues viennent de familles complètement différentes. L'écriture de l'arabe, langue sémitique et consonantique, n'est pas si bien adaptée au persan, langue indo-européenne, car en persan, les sons ne sont pas tous marqués et il existe une différence entre la langue parlée et la langue écrite. Autrement dit, à l'écrit, les consonnes occupent une très large place, les voyelles étant marquées par des signes diacritiques qui s'ajoutent au-dessus et en-dessous desdites consonnes (Minoui, D. 2015).

L'alphabet persan est constitué de trente-deux lettres dont vingt-huit sont empruntées à l'arabe. Cet alphabet ajoute quatre lettres à l'alphabet arabe puisque les sons [p], [t̪], [ʒ], [g] associés à ces quatre lettres n'existent pas dans l'alphabet arabe classique. Le persan possède six voyelles et vingt-deux consonnes. Ainsi, l'écriture persane de plusieurs mots d'origine arabe est différente de celle du mot arabe original.

Contrairement au français, l'écriture du persan se lit de droite à gauche (Minoui, D. 2015), mais les nombres se lisent de gauche à droite. La forme des lettres se différencie par rapport à leur place, selon si elles se situent au début, au milieu ou à la fin du mot. La ponctuation est utilisée d'une façon moderne.

Par ailleurs, le persan est différent de l'arabe sur le plan de la grammaire et de la syntaxe, puisque le persan est une langue de type « sujet-objet-verbe ». En général, le verbe se met à la fin de la phrase, comme dans la proposition subordonnée en allemand. Les verbes expriment le temps et l'aspect, et ils s'accordent avec le sujet en nombre mais non pas en genre. Aussi, entre

⁶ Parlé dans le nord de l'Iran dans la province du Mazandaran.

⁷ Parlé dans le nord de l'Iran dans la province du Guilan.

⁸ Parlé dans les provinces du Lorestan et du Khuzestan au sud-ouest de l'Iran.

les noms, les pronoms et les adjectifs, l'accord du pluriel/ singulier ou du masculin/ féminin n'existe pas. Les genres et les articles définis et/ ou indéfinis sont ignorés en persan : un même mot signifie à la fois *il* ou *elle/ un* ou *une*, et la distinction entre une femme ou un homme vient du contexte de la phrase (Atar Sharghi, N. 2011). Cette ambiguïté a été mise à profit par les poètes, de sorte qu'il existe toujours une incertitude sur le fait que leurs poèmes d'amour pourraient être adressés soit à un homme, soit à une femme, ou encore à Dieu. Ainsi, un poème d'amour pourrait recouvrir un hymne à l'amour mystique. Nous verrons un peu plus loin comment cette particularité syntaxique et grammaticale pourrait affecter l'apprentissage et la production du français par un enfant persanophone.

Nous l'avons mentionné précédemment, le persan parlé à Téhéran est considéré comme la référence culturelle et linguistique majeure, notamment dans le milieu social où nous avons effectué notre recherche. Il en résulte que les enfants de notre école sont tous issus des familles où la seule langue maternelle est le persan.

1.3 L'historique de l'enseignement du français en Iran

Selon Djalili, M-R. Kellner, T. (2016), les prémices des relations franco-iraniennes au sens diplomatique moderne remontent au XVIII^e siècle lorsque Louis XIV décida en 1708 d'envoyer une mission diplomatique en Perse alors dirigée par la dynastie des Safavide. Mais c'est bien plus tard, après la Révolution française que la Perse de la dynastie des Qâdjâr suscite un intérêt politico-militaire à Paris. La France de Napoléon 1^{er} noue alors des contacts avec Fath-Ali Shâh Qâdjâr en 1804. Cependant, il faudra attendre un demi-siècle pour voir l'établissement d'une légation française en Perse, sur ordre de Napoléon III en 1854.

D'après Nategh, H. (2014), à partir du milieu du XIX^e siècle, l'on est témoin de l'arrivée des écoles religieuses et séculières en Perse. L'extension de l'enseignement catholique dans les quatre coins du monde avait longtemps été une des préoccupations majeures des conciles et l'Iran n'en était pas exempt. Parallèlement, les écoles privées étrangères, notamment françaises, faisaient leur apparition. À cela s'ajoutait la création des établissements publics au sens moderne du terme, le gouvernement iranien ayant le souci d'éduquer ses nouveaux cadres en les envoyant ensuite en Europe et plus particulièrement en France afin de poursuivre des études universitaires.

Ainsi la langue française apparaît en terre de Perse, allant au-delà des missions politiques et commerciales de la légation envoyée par Paris.

Le français a, au fil des années, gagné en popularité à tel point que même les écoles iraniennes proposaient quelques heures d'enseignement de français par semaine. Mieux encore, au début du XX^e siècle et pendant la Révolution constitutionnelle de 1905, les écoles religieuses aussi se mettaient à enseigner la Langue de Molière, tellement elle était devenue prestigieuse à cette époque.

Des années ont passé et en dépit du nombre plus ou moins limité de ces écoles, la langue française a su se faire une place de choix en Iran tout au long du XX^e siècle ou presque.

L'avènement de la République islamique issue de la Révolution du même nom en 1979 a changé la donne. Beaucoup de ressortissants étrangers notamment occidentaux ont préféré faire leurs valises et quitter l'Iran. Partant, ce bouleversement a laissé des traces et le français a perdu de sa superbe.

Cette historique des relations franco-iraniennes ainsi que l'ouverture des écoles francophones en Iran nous amène à apporter un aperçu général de l'enseignement du français dans ce pays que nous diviserons en deux grandes périodes ; avant la Révolution islamique, et après l'instauration de la République islamique en 1979 jusqu'à nos jours.

Le sous-chapitre suivant, relevé plutôt des travaux de (Nategh, H. 2014), nous permet d'étudier l'histoire culturelle et l'histoire de la formation des élites en passant par les étapes de la création, du développement et du déclin des écoles confessionnelles en Iran pendant la première période, de saisir également le rôle remarquable de ces écoles dans la formation des élites intellectuelles et politiques.

1.3.1 L'enseignement du français avant la Révolution de 1979

Avant de commencer ce chapitre, il est à noter que l'objectif de celui-ci n'est pas de faire une étude historique d'une manière très détaillée ni de faire une comparaison entre les deux systèmes éducatifs français et iranien. Nous étudierons, d'une manière générale, comment a été formée une structure éducative et moderne en Iran, inspirée de celle de la France, et nous ferons une brève présentation des plus importantes écoles qui ont joué un rôle considérable dans l'enseignement et la diffusion de la langue française en Iran.

L'apparition de la langue française en Iran remonte à l'époque Safavide au XVII^e siècle où elle était la langue diplomatique des pays européens (Djalili, M-R. Kellner, T. 2016). En ce temps, l'Église avait pour tâche d'envoyer ses premiers missionnaires interprètes, ambassadeurs et conseillers français en Perse. Les efforts de ces derniers et des couches lettrées de la société ont finalement abouti à la genèse de la francophonie en Iran (Gashmardi, M-R & Salimikouchi, E. 2011). On ne peut affirmer exactement si la présence des écoles chrétiennes occidentales dans le pays est, ou pas, un phénomène, né au XIX^e siècle, contemporain des expansions coloniales (Nategh, H. 2014). Cela dit, parmi les missionnaires, un prêtre belge, Jacques Dutertre, connu sous le nom du père Capucin Raphaël Du Mans⁹, a été envoyé à la Cour Royale d'Ispahan de Shâh Abbâs II. Il maîtrisait parfaitement la langue et la littérature persane (Tavernier, J-B. 1981), et a introduit en Iran pour la première fois l'enseignement du français d'une façon éducative mais informelle. Le résultat de ses efforts se manifeste au début du XIX^e siècle à l'époque de Qâdjâr¹⁰ à tel point que la majorité des princes de cette dynastie et le Roi Nâser od-Din Shâh¹¹ bénéficiaient d'une parfaite connaissance de la langue française (Gashmardi, M-R & Salimikouchi, E. 2011 ; Moallemi, Sh. 2018).

Après la proclamation de la République en France, des relations amicales se sont établies entre l'Iran et la France (Manafî, K. 1372/1993). Les princes Qâdjâr avaient noué des relations avec les Européens (Kouchakzadeh, L. 2016) qui résidaient en Iran et cela leur a donné le goût de l'apprentissage de la langue et de la culture de l'Europe. Cependant, un des problèmes principaux dans la société iranienne à l'époque des Qâdjâr était l'opposition de la tradition et de la modernité, car les diverses couches de cette société avaient des points de vue différents devant les nouveautés et les changements. Deux groupes s'opposaient ; les traditionalistes croyaient aux traditions religieuses et aux coutumes comme base des caractéristiques nationales, les intellectuels, au contraire, refusaient les opinions traditionalistes et les considéraient comme un obstacle au progrès. Ainsi, toute initiative de changement culturel et social s'avérait difficile. Dans le modèle traditionnel, depuis l'islam médiéval, les enfants bénéficiaient d'une instruction qui se faisait dans des institutions religieuses appelées « Maktabkhâné/ Maktab » sous le contrôle du clergé (Reiss, C. 2008 ; Kouchakzadeh, L. 2016).

⁹ 1644-1696.

¹⁰ La dynastie Qâdjâr règne sur l'Iran de 1786 à 1925.

¹¹ 1848-1896.

Ces écoles traditionnelles accueillait les enfants âgés de cinq ou six ans jusqu'à l'âge de neuf ou dix ans dans le but de leur donner une éducation traditionnelle (Reiss, C. 2008). En ce qui concerne les filles, les coutumes et les croyances religieuses causaient des difficultés pour leur apprentissage, plus ou moins interdit. Cependant les enfants appartenant à des familles plus aisées avaient la possibilité de profiter de la présence des précepteurs chez eux. Que ce soit au Maktabkhâné ou à la maison, la matière à apprendre englobait la langue persane, la littérature classique persane, la mémorisation de célèbres poèmes persans, la religion, la mémorisation du Coran, la morphologie et la syntaxe arabes qui variaient selon l'instruction du professeur (*Ibid*, 2008). Les élèves les plus doués pouvaient continuer leurs apprentissage dans les « lieux d'étude », où les études se résumaient aux sciences religieuses ; elles conduisaient alors à un diplôme en droit islamique et à la possibilité d'enseigner auprès de leur maître-enseignant (*Ibid*, 2008). Peu à peu, les premières écoles modernes sont apparues. Elles différaient des écoles traditionnelles sur le plan de la structure et du contenu de l'enseignement. Leur caractère moderne se manifestait par la valorisation de la science et de la raison, selon le modèle de la modernité occidentale (*Ibid*, 2008). Ces écoles, qui étaient au début destinées à la minorité chrétienne du pays, ont ouvert leurs portes aux musulmans iraniens, particulièrement aux enfants issus des milieux aisés, souhaitant apprendre le français et les langues européennes (Nathegh, H. 2014).

Les hommes d'État réformistes, qui considéraient l'éducation comme un facteur de développement, ont créé les écoles modernes. Mais les institutions pionnières sont les écoles des missionnaires fondées dès 1830 (Reiss, C. 2008). Aussi, ces écoles créées par les missionnaires étrangers possédaient un plan d'enseignement plus modéré et plus discipliné en comparaison des autres écoles en Iran. L'émergence de ces écoles s'inscrit donc dans l'époque de Mohammad Shâh Qâdjâr¹², autour de 1835. Lors de la mission américaine, la première école à l'occidentale a ouvert ses portes à Urmiah¹³, fondée par un prêtre américain, le père Justin Perkins (Nategh, H. 2014).

¹² 1834-1848 : D'après Nathegh, H. (2014) les missionnaire catholiques français et les missionnaires américains se sont installés en Iran, en même temps.

¹³ Cette ville est située dans le nord-ouest de l'Iran.

L'apparition de l'enseignement officiel du français remonte au milieu du XIX^e siècle. À l'époque de la République française, la France considérait que l'Iran n'avait pas une grande importance diplomatique (Ghassemi- Pouya, E. 1377/1998).

C'était donc des relations culturelles qui rapprochaient les deux pays. Ces relations culturelles et les échanges interculturels entre ces deux pays ont eu pour conséquence l'instauration des écoles et des institutions francophones à l'instar du modèle français dans les grandes villes d'Iran. La diffusion de la culture européenne véhiculée notamment par la langue française prend son essor en partie avec la création de l'école Dâr ol- Fonoun en 1851, la première école supérieure moderne en Iran (Reiss, C. 2008 ; N. Moghadam, N. 2019). La fondation de cette école a joué un rôle primordial dans l'expansion de la langue française en Iran (Kouchakzadeh, L. 2016), ouvrant un nouveau chapitre dans l'histoire de l'enseignement du français ainsi que des sciences modernes dans ce pays (Djalili, M-R. Kellner, T. 2016 ; Gashmardi, M-R & Salimikouchi, E. 2011). Le Dâr ol- Fonoun, fondé grâce à la créativité et à la bienveillance du grand chancelier Amir Kabir sous le règne du roi Nâser od-Din Shâh¹⁴, sur le modèle de l'École polytechnique, assurait des formations militaires, scientifiques et médicales (Soltanzade, H. 1364/1985 ; Beury, H & Madanchi, Sh. 2012).

Frappé par des guerres inlassables irano-russes, par les échecs successifs de l'armée iranienne, et face à la prééminence de la Russie sur son pays, cet homme d'État avait décidé de familiariser les Iraniens avec les progrès de l'Europe, son industrialisation et son avance technologique, en introduisant leurs techniques et sciences en Iran (Kouchakzadeh, L. 2016). L'enseignement scientifique dans cet établissement était donné en français par des professeurs majoritairement français (Djalili, M-R. Kellner, T. 2016). Les meilleurs diplômés de Dâr ol-Fonoun étaient ensuite envoyés en France afin de poursuivre leurs études, pour la plupart en médecine. Ces étudiants instruits en France, contribuaient à leur retour, à la mise en place des écoles supérieures et remplaçaient les professeurs étrangers. Ainsi, la langue française est devenue, pour de nombreuses années, la langue de l'enseignement supérieur du pays (Djalili, M-R. Kellner, T. 2016 ; Gashmardi, M-R & Salimikouchi, E. 2011).

Le Dâr ol-Fonoun, devenu un modèle pour la fondation des écoles modernes du même genre, a aussi inspiré l'instauration des écoles politiques et militaires, mais il est resté la première école

¹⁴ (1831-1896)

supérieure de l'Iran jusqu'à la fondation de l'université de Téhéran en 1935 (Djalili, M-R. Kellner, T. 2016). Par ailleurs, les écoles modernes fondées sur le modèle occidental avec l'enseignement en français ont continué à fonctionner grâce aux efforts de Mirza Hosseyn Khân Sépahsâlâr (Nategh, H. 2014) qui a fondé l'école Moshiriya dans le but d'enseigner les langues européennes et la géographie en Iran. De plus, après avoir fondé l'école militaire en 1870, il a inauguré une « École publique d'interprètes » où l'on enseignait le français, l'anglais, le russe et le turc, en 1872 (*Ibid*, 2014). En 1885, une école militaire à l'européenne (Nasserieh) est dirigée par Kamran Mirzâ. Le ministère de la Guerre avait la volonté de donner une instruction propre à l'armée, notamment des techniques militaires. Le français y était alors la langue de l'enseignement (Kouchakzadeh, L. 2016). En 1896, Mochir al- Molk a créé l'école de sciences politiques où l'étude de la langue française y était obligatoire. Le principal objectif de l'État iranien avec la création de cette école se résumait à la préparation des diplômés aux fonctions publiques et administratives (Nategh, H, 2014). La majorité des matières est enseignée en français et par des Français afin de préparer les étudiants à travailler pour les divers organes gouvernementaux et au ministère des affaires étrangères (kouchakzadeh, L. 2016). En 1898, ce sont les Belges qui ont fondé une école d'enseignement agricole où l'enseignement du français faisait partie du programme (Nategh, H. 2014). Aussi, les Rochdieh ont ouvert l'école Héjab, consacrée aux filles. Il existait en outre quelques écoles en province qui fonctionnaient selon le même programme que celui de leurs semblables dans la capitale (Nathegh, H. 1375/1996). De plus, les Européens qui habitaient en Iran ont été autorisés à ouvrir des écoles dans certaines villes, notamment à l'intention des jeunes filles, qui ont connu un grands succès (Gashmardi, M-R & Salimikouchi, E. 2011).

Concernant les missionnaires religieux occidentaux, ils ont commencé, dès le milieu du XIX^e siècle, à ouvrir des écoles à Téhéran et dans quelques provinces ; d'une part, la mission américaine au nord du pays, et d'autre part, la mission britannique au sud (Kouchakzadeh, L. 2016).

En ce qui concerne la mission française, les Lazaristes ont instauré leur première école à Tabriz en 1839 (N. Moghadam, N. 2019) et puis dans d'autres provinces de l'Iran comme Téhéran et Ispahan (Djalili, M-R. Kellner, T. 2016). Les Lazaristes doivent la fondation de leurs écoles à Eugène Boré (Kouchakzadeh, L. 2016). En 1862, les Lazaristes ont ouvert l'école Saint- Louis à Téhéran (Kouchakzadeh, L. 2016), destinée aux garçons (Nathegh, H. 2014). Également, les

sœurs de Saint Vincent de Paul ont créé des écoles pour filles, en 1863 à Urmiah, et par la suite dans quelques villes de province de l'Iran (Nathegh, H. 2014). En 1882, elles ont ensuite ouvert l'école Saint-Joseph à Téhéran (Kouchakzadeh, L. 2016). Au seuil du XX^e siècle donc, les écoles « Jeanne d'Arc » et « l'Alliance Française » de Téhéran, ont joué un grand rôle dans la diffusion de la langue et la culture française en Iran (Gashmardi, M-R & Salimikouchi, E. 2011). Comme ces écoles ont été ouvertes par les missionnaires chrétiens, l'enseignement y avait un but religieux. Elles profitaient d'un programme d'enseignement calqué sur celui de la France (Reiss, C. 2008).

A l'époque de Réza Shâh¹⁵, une loi a été votée et mise en vigueur. Celle-ci prévoyait l'attribution de bourses à des étudiants iraniens afin de les envoyer poursuivre leurs études dans les universités européennes et notamment en France. Ainsi, depuis 1928, dans le but de moderniser le pays dans les domaines social, économique, militaire et culturel, l'Iran envoyait chaque année en France, des étudiants, afin qu'ils reviennent professeurs, ingénieurs et techniciens (Falakpour, A & Maleki, M. 2009). De plus, la mission française a commencé à mener des activités culturelles en Iran. Les professeurs européens devaient faire traduire leurs manuels et des livres scolaires en persan. Par conséquent, au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle, la traduction en persan des œuvres étrangères, notamment des ouvrages français s'est développée dans tous les domaines (Gashmardi, M-R & Salimikouchi, E. 2011). Publier des journaux en français dans la capitale, faisait partie de ces activités culturelles. Ainsi, en 1934, *Le journal de Téhéran*, le premier dans l'histoire de la presse en Iran, a été publié en langue française. Dans ce climat social, politique et culturel vraiment favorable à sa diffusion, l'influence de la langue et la culture française atteint son point culminant avec la publication de ce journal (Sharif, J. 2015).

La classification des nouvelles écoles des XIX^e et XX^e siècles pourrait donc être présentée comme suit :

- 1- Les écoles publiques comme Dâr ol-Fonoun (École Polytechnique) et l'École des sciences politiques dans lesquelles l'enseignement des langues européennes, en général, avait lieu en français.

¹⁵ Reza Khân Mir Panj (1925-1941) ; fondateur de la dynastie Pahlavi qui régnait en Iran jusqu'à la veille de la Révolution de 1979.

- 2- Les écoles privées, dans lesquelles avaient lieu de nombreux cours en français ou en anglais.
- 3- Les écoles créées par les Occidentaux comme celles qui furent fondées par la mission française et américaine. (Fuvrier, J-B. 1906. pp. 157-158 ; Nategh, H. 2014).

Par ailleurs, la démocratisation de l'enseignement aux jeunes Iraniens a donné un nouvel essor à l'apprentissage du français. Il a ainsi réussi à persister grâce à son enseignement dans les établissements universitaires et secondaires. En 1910, l'Assemblée nationale a voté une loi administrative destinée au ministère de Ma'aref (éducation) selon laquelle, l'enseignement primaire rend l'école obligatoire à tout Iranien dès l'âge de sept ans (Reiss, C. 2008). Les écoles modernes ont alors remplacé les traditionnelles. Au fur et à mesure, la gestion des affaires scolaires est devenue une prérogative de l'État et ainsi la création des écoles et l'enseignement scolaire ont été placés sous la tutelle du ministère des Sciences et des Arts (Reiss, C. 2008). Une autre règle imposée par le ministère fut l'égalité d'accès à l'éducation pour les filles et les garçons (Reiss, C. 2008). C'est à partir de l'arrivée de Réza Shâh au pouvoir que l'État a renforcé son contrôle sur l'école et la politique scolaire (*Ibid*, 2008). Ainsi, la publication des livres scolaires destinés à l'ensemble des écoles iraniennes est, depuis, assurée par l'État (Reiss, C. 2008). Ensuite, l'enseignement primaire devient aussi gratuit, l'État étant garant de ces principes de gratuité et d'égalité et d'obligation scolaire (*Ibid*. 2008). À la suite, les écoles dirigées par les étrangers et les écoles publiques iraniennes suivaient un même agenda scolaire ; le premier jour de l'automne était celui de la rentrée scolaire et les cours se terminaient au début de l'été suivant (Kouchakzadeh, L. 2016). En outre, étant donné que les jeunes iraniennes fréquentaient de plus en plus les écoles modernes, le manque d'enseignantes était conséquent dans les écoles pour filles d'autant plus qu'à cette époque la société iranienne voyait d'un mauvais œil le fait que des hommes enseignent aux filles. Le directeur de l'École franco-persane, Monsieur Richard, a donc fondé le Dâr ol- Mo'alémât (l'École Normale), en 1918 pour former des institutrices (Kouchakzadeh, L. 2016).

Alors que l'enseignement supérieur, regroupait en son sein les écoles supérieures suivantes : l'École Dâr ol-Fonoun, l'École militaire, l'École des sciences politiques, l'École d'agriculture, l'École de médecine et de pharmacie (Nategh, H. 2014), les écoles et les institutions francophones les plus actives d'avant la Révolution de 1979 étaient :

École franco-persane : En 1908, les Français ont fondé l'école Franco-persane à Téhéran sous la direction de Monsieur Joseph Richard, destinée aux filles (Nategh, H. 2014). En 1916, le ministère iranien de l'Éducation a confié à cette école la tâche d'ouvrir des classes secondaires dans le but de former les jeune filles au métier de future enseignante (Kouchakzadeh, L. 2016). Le lycée Franco-persan a ouvert ses portes en 1928 à Téhéran par la Mission Laïque Française (Sharif, J. 2015). En formant les élèves à la double culture persane et française, cette école les préparait à entrer aux universités et aux Grandes Écoles de France et d'Iran. La langue d'enseignement y était le français (*Ibid*, 2015).

En 1963, à l'époque des Pahlavi, au cours de la visite officielle du Général Charles de Gaulle en Iran, les deux pays ont convenu d'un accord pour construire une école d'expression française à Téhéran du nom du célèbre médecin iranien du X^e siècle, Zakariyya Râzi (Gashmardi, M-R & Salimikouchi, E. 2011) où toutes les matières étaient enseignées en français (Sharif, J. 2016). Actif jusqu'à la veille de la Révolution de 1979, ce lycée a dû mettre fin à son format original et le nouveau gouvernement iranien a décidé de le nationaliser sans l'admission de la Mission Laïque Française (Sharif, J. 2015). Il est à noter que le gouvernement du Général de Gaulle a recruté quelques enseignants de français au célèbre collège Alborz de Téhéran (Navabi, D. 1987) entre 1960-1970, pour renforcer le développement de l'enseignement du français en Iran.

L'Alliance israélite : Après la fondation de l'Alliance israélite universelle, en 1860 à Paris par Adolphe Crémieux, dans le but de faire reconnaître officiellement le droit des israélites, les juifs, croyant fortement à l'apport de la culture française dans la création d'une communauté civilisée, ont implanté leurs écoles communicatrices de la culture et de la langue française tout autour de la Méditerranée et dans les Balkans à partir de 1862¹⁶ (Sharif, J. 2015), et puis en 1872 en Iran dans plusieurs villes du pays (Djalili, M-R. Kellner, T. 2016) où résidaient les juifs (Kouchakzadeh, L. 2016). En 1898, l'Alliance israélite a commencé ses activités à Téhéran (Nategh, H. 2014) soutenue financièrement par une subvention de la communauté juive, en employant des maîtres français et iraniens. La langue française était la langue principale de l'école et la plupart des élèves s'y inscrivaient gratuitement (Kouchakzadeh, L. 2016). Les écoles de l'Alliances israélites ont joué un rôle remarquable dans la propagation de la langue

¹⁶ Au Maroc, en Turquie, en Palestine, en Bulgarie, à Damas, à Bagdad, etc.

française en Iran des Qâdjârs, non seulement parmi les élites et la couche aisée de la société mais aussi au sein des couches moyennes et défavorisées (*Ibid*, 2016).

L'Alliance Française : En 1883, une association nationale a été créée à Paris sous le nom de l'Alliance Française dans le but de propager la langue et la culture françaises par l'intermédiaire des établissements d'enseignement partout dans le monde (Nategh, H. 2014). À cet effet et pour un développement des relations entre l'Iran et la France (Nategh, H. 2014) la première antenne de l'Alliance Française a ouvert ses portes en 1889 à Téhéran (Djalili, M-R. Kellner, T. 2016) grâce aux efforts du médecin de Nâser od-Din Shâh¹⁷ (Kouchakzadeh, L. 2016). Cette antenne devint dès lors, la première association laïque mais aussi étrangère voyant le jour sur le sol iranien. Elle s'était fixée pour objectif de mettre à la portée du peuple iranien la langue et la culture françaises (Kouchakzadeh, L. 2016). On y offrait les matières scolaires en français et les ressortissants de la France composaient la majeure partie du corps enseignant (Nategh, H. 2014). L'Alliance française eut ainsi le privilège de devenir la seule école en Iran dans laquelle on mettait en application le système et le programme d'études français, à l'époque des Qâdjârs. Dès 1912, les diplômes octroyés par l'Alliance française de Téhéran équivalaient au baccalauréat français. C'est ainsi qu'une majorité des diplômés de ladite école partait en France afin d'y continuer leurs études. Ceux parmi les diplômés qui restaient en Iran travaillaient pour l'État iranien (ministères et autres services publics) ou dans des entreprises étrangères implantées à l'époque dans le pays (Kouchakzadeh, L. 2016). Il existait aussi des cours de langue proposés le soir, destinés aux adultes. Ces cours avaient pour but de perfectionner leurs connaissances en français (Nategh, H, 2014).

École Saint-Joseph : Au début de son activité éducative en 1887, à Téhéran, par la mission catholique française, cette école ne possédait que la section primaire propre aux filles, mais plus tard, on a établi les cours séparés pour les garçons (Nategh, H. 1375/1996). Les élèves suivaient les cours de français le matin, et les cours de persan l'après-midi pendant une année scolaire. La directrice de l'école, Sœur Henriette recevait la subvention du gouvernement iranien et employait des maîtres iraniens et français pour donner des cours de persan et de français (*Ibid*, 2014).

¹⁷ Le Docteur Tolozan, médecin particulier de Nâser od-Din Shâh, a joué un grand rôle dans la création de cette école.

École Jeanne d’Arc : En 1900¹⁸, l’école Jeanne d’Arc a ouvert ses portes aux filles à Téhéran grâce aux Sœurs de charité catholiques (Navabi, D. 1987). Aussitôt fondée, cette école connut le succès, l’élite iranienne appréciait en effet, que leurs filles y poursuivent leurs études (Sharif, J. 2015). Forte de la subvention accordée conjointement par l’État iranien et le gouvernement français (Kouchakzadeh, L. 2016), cette école pratiquait le double cursus français et persan. Le matin, les cours s’étalaient sur quatre heures en français et la même durée était consacrée, l’après-midi, aux cours dispensés en persan (Nategh, H. 2014). A la fin de leurs études, les élèves de l’école Jeanne d’Arc devaient passer les examens dans leur langue maternelle afin de valider leurs cours en persan et n’obtenaient que le baccalauréat iranien. Pour pouvoir obtenir le baccalauréat français, les élèves devaient passer leurs examens de fin d’études au lycée Râzi récompensés par le diplôme de littérature et de civilisation françaises. Cette école a aussi remarquablement œuvré pour l’expansion de l’enseignement de la langue et culture françaises au sein de la société iranienne (Gashmardi, M-R & Salimikouchi, E. 2011) et elle a poursuivi cette mission jusqu’en 1979 (Navabi, D. 1987).

École Saint-Louis : Destinée aux garçons, l’école Saint-Louis a été inaugurée en 1862 à Téhéran (Nategh, H. 2014) par les missionnaires Lazaristes (Gashmardi, M-R & Salimikouchi, E. 2011). La langue française constituait la langue de base de l’enseignement de l’école (Kouchakzadeh, L. 2016). Dans l’objectif d’instruire de jeunes élèves pour devenir bilingues en français, les Lazaristes ont fondé une école secondaire à Téhéran. Ils ont donc ouvert le Collège Saint-Louis en 1913 (Kouchakzadeh, L. 2016). Face au succès qu’a connu le Collège Saint-Louis chez l’élite iranienne (Sharif, J. 2015), ses dirigeants sont arrivés à cette conclusion qu’il fallait améliorer et bonifier leur programme pour l’amener au niveau de celui qui était en vigueur à l’époque en France dans les établissements de même rang (Kouchakzadeh, L. 2016). En 1917 le Collège Saint-Louis est par ailleurs autorisé à donner à ses élèves l’occasion d’obtenir un diplôme équivalent au baccalauréat français (Kouchakzadeh, L. 2016). Jouissant d’une très bonne réputation et connu pour être parmi les écoles françaises dites modernes de la capitale iranienne, le Collège Saint-Louis a joué un rôle influent dans la propagation de la langue française (Kouchakzadeh, L. 2016).

¹⁸ Il y a une incertitude sur la date de création de l’école (fin du XIX^e siècle : 1882-1899). Mais la date de création de l’école Saint Vincent de Paul qui est plus tard devenue l’école Jeanne d’Arc date du début du XX^e siècle.

En ce qui concerne un début effectif du développement des innovations culturelles et scientifique en Iran, il faut noter deux événements importants : premièrement la fondation de l'Université de Téhéran en 1935 dans la capitale du pays. Selon le modèle des universités françaises qui constituaient différentes facultés avec diverses disciplines et cursus déterminés, Réza Shâh inaugure cette université en rassemblant des grandes Écoles déjà existantes et en formant des facultés et départements divers (Naraghi, E. 1992). Deuxièmement, l'instauration de Farhangestan (Académie de la langue persane) en 1935 (Gashmardi, M-R & Salimikouchi, E. 2011) a permis un renouvellement et un enrichissement du lexique en retirant le vocabulaire emprunté à l'arabe, au français ou à l'anglais pour le remplacer par des équivalents persans dans les domaines technique, scientifique, géographique et administratif. Cette démarche correspondait à une volonté de conserver la langue persane comme patrimoine national du pays (Sharif, J. 2015).

Selon Reiss, C. (2008) l'émergence du système éducatif moderne et centralisé en Iran est donc apparu dans les années 1920-1930, principalement à l'initiative de Réza Shâh¹⁹ après sa prise du pouvoir. Il engage la modernisation du pays selon le modèle des pays européens et privilégie le développement de l'école moderne aux dépens des écoles religieuses traditionnelles. Son gouvernement prend fortement le contrôle du système éducatif iranien et renforce la sécularisation de l'enseignement pour créer un service public scolaire et national. Le système scolaire est donc placé sous la gestion des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, qui ont été créés pendant les années 1920 et 1960. Inspirés par l'organisation du modèle français, leur responsabilité consiste à planifier et à développer des cursus d'étude, à réaliser des manuels scolaires, à instruire des professeurs, à préparer des examens et à créer des diplômes. Après Réza Shâh, son héritier Mohammad Réza Shâh contribue aussi à développer l'accès à l'instruction, et notamment à l'enseignement supérieur. Il a créé le ministère des Sciences et de l'Enseignement supérieur en 1968. Il initie la fondation de nombreuses universités dès les années 1950 et grâce à cet effort, il existait dix-neuf universités nationales en 1978 dans le pays (Reiss, C. 2008). De son côté, l'épouse de Mohammad Réza Pahlavi²⁰

¹⁹ Le roi Réza Shâh a fondé la dynastie Pahlavi en 1925.

²⁰ Le Shâh d'Iran entre 1959- 1979.

ayant fait ses études en France, s'est engagée dans la transmission de la culture française et la promotion de la francophonie dans la communauté iranienne (Hauville, J. 2014).

Mais le vent tourne et malgré les progrès de l'enseignement du français, ayant atteint son apogée au début du XX^e siècle, la présence économique des Anglais et des Américains sur les affaires du pays a eu pour conséquence le recul progressif du français (Gashmardi, M-R & Salimikouchi, E. 2011). De même, la fermeture de toutes les écoles étrangères en Iran suite à la Révolution de 1979 a accéléré la régression du français, cédant de plus en plus la place à la langue anglaise (*Ibid*, 2011).

Pour conclure ce sous-chapitre sur l'enseignement du français en Iran avant la révolution de 1979, nous pouvons dire que la langue et la culture française se sont fait une place de choix au sein des écoles et des universités iraniennes, mais également dans le paysage socio-culturel et politique du pays. D'abord discrète avec l'arrivée des premiers missionnaires dès le début du XVII^e siècle, la langue/culture française a su séduire une élite lettrée, ainsi que la cour royale qui l'a adoptée comme une arme de développement politique, social, culturel, intellectuel et scientifique pour le pays. Progressivement, c'est une alliance culturelle forte qui semble s'installer entre la France et l'Iran, entre la langue/culture persane et le français, enseignés souvent conjointement dans les écoles, les étudiants iraniens n'hésitant pas à poursuivre et parfaire leurs études en France. Sans doute est-ce aussi grâce au rayonnement culturel et politique de la langue française, grâce à son ancien statut de langue, de la diplomatie, mais également grâce aux idéologies progressistes et modernistes qu'elle contient, que la langue et la culture françaises se sont si bien diffusées auprès d'une certaine élite sociale cultivée. Langue de la raison, de la science et de la modernité, sans doute ces aspects ont dans le même temps contribué à faire reculer les écoles traditionnelles et l'influence de l'arabe... Nous pouvons en tout cas affirmer que les Shâh au pouvoir durant les XIX^e et XX^e siècles ont mené une politique importante de démocratisation de l'enseignement et des idées de progrès, avec le désir de « moderniser » le pays, sous l'influence du modèle français pour l'éducation, et à l'encontre de l'avis des opposants traditionalistes. Enfin, nous pouvons aussi remarquer que la présence relativement longue de la langue française sur le sol iranien a certainement joué un rôle dans le renforcement du prestige social et culturel attribué par les élites iraniennes à la langue et la culture française. Deux siècles d'influence ne peuvent être effacés du jour au lendemain, et il est à peu près certain que la langue française a marqué les esprits et les cœurs d'une certaine

catégorie – aisée et instruite certes, de la population iranienne. Même si elle a perdu de sa notoriété avec la montée de l’anglais et le tournant de la révolution de 1979, la langue française conserve son prestige dans l’imaginaire des intellectuels iraniens, dans les représentations psycho-sociales, et ce n’est pas sans impact sur l’apprentissage du français et les pratiques enseignantes qui perdurent jusqu’à aujourd’hui. Mais nous verrons cela dans les prochains sous-chapitres, notamment l’état actuel de l’enseignement du français en Iran et la place que la langue conserve encore au sein du système éducatif actuel.

1.3.2 L’état actuel de l’enseignement du français en Iran

Si on constate, ces dernières années, une augmentation des études concernant l’histoire de l’enseignement du français en Iran (Nategh, H. 2014) les références restent insuffisantes et incomplètes pour brosser un portrait plus détaillé de l’état actuel de l’enseignement du français en Iran. Nous présenterons donc, dans ce sous-chapitre, les principaux aspects de l’enseignement du français en Iran et en ferons un état des lieux succinct, sans analyse didactique approfondie des méthodologies de cet enseignement dans le pays.

Après la Révolution islamique de 1979, de nombreuses personnes ont quitté l’Iran afin d’émigrer en Amérique ou en Europe (Nategh, H. 2014). Cette Révolution apparut comme l’amorce d’une rupture des relations culturelles entre la France et l’Iran, faisant obstacle à la poursuite d’une alliance culturelle franco-iranienne, pourtant enthousiaste jusqu’alors (Sharif, J. 2015) ; les autorités françaises durent procéder au rapatriement de leurs fonctionnaires et collaborateurs qualifiés (Bertucat, A. 2019), tandis que les écoles étrangères et françaises citées dans le sous-chapitre précédant mirent définitivement fin à leurs activités en Iran (Gashmardi, M-R & Salimikouchi, E. 2011 ; Karimi Goudarzi, A. 2021 ; Sharif, J. 2015). La Révolution islamique sonnait donc officiellement le glas d’une coopération institutionnelle et culturelle qui passait par la présence des centres culturels et des services de l’ambassade de France dédiés à la promotion de la langue-culture française en Iran (Bertucat, A. 2019). C’est ainsi qu’elle marque historiquement un tournant culturel et éducatif en Iran, impactant également l’enseignement du français dans le pays (Karimi Goudarzi, A. 2021).

Au lendemain de la Révolution islamique, suite à la prise du pouvoir du guide suprême, l’Ayatollah Khomeiny, à la tête de l’État, le système scolaire subit des changements radicaux. Le guide suprême tend à recentrer l’éducation sur la religion et à faire reposer l’instruction

scolaire sur le Coran et les textes sacrés, opérant ainsi une « islamisation » des institutions qui se transforment avec le retour vers les établissements religieux (Reiss, C. 2008). Il souhaite instaurer un système d'éducation révolutionnaire, à la fois anti-traditionnelle (qui signifie moderne) et anti-laïque (religieuse), et qui ne soit plus troublée par la culture occidentale (Païvandi, 2007). Les premiers changements se font alors dans la reconfiguration des manuels scolaires et le changement du personnel scolaire (Reiss, C. 2008). C'est ainsi que « l'école islamisée » naît en Iran (Païvandi, S. 2003).

1.3.2.1 Le système éducatif de la maternelle au lycée

Comme dans le système éducatif français, la maternelle contient la petite section, la moyenne section et la grande section (nommé préélémentaire). En Iran, la maternelle est prise en charge par l'Organisation de la Santé et du Bien-être et non pas par le ministère de l'Éducation, c'est la raison pour laquelle il n'y a pas une méthode ou un manuel d'enseignement unique et homogène à respecter, comme ce qui est le cas dès la primaire. La maternelle n'étant pas obligatoire, les enfants peuvent commencer l'école à l'âge de cinq ans et bénéficier d'une année non obligatoire de pré-primaire²¹. On constate qu'il existe une grande diversité d'une école maternelle à l'autre sur le plan de l'enseignement ainsi que sur la structure et les horaires. En général, la maternelle ne fait pas partie du groupe scolaire. À partir de six ans, les enfants ont le droit de s'inscrire à l'école primaire qui est obligatoire et constituée d'un cycle de cinq ans (Reiss, C, 2008). C'est au ministère de l'Éducation iranienne de s'occuper des écoles dès le niveau primaire (Kouchakzadeh, L. 2016).

De nos jours, selon la structure et l'organisation du système éducatif iranien, la scolarité est donc obligatoire de six à quatorze ans (Païvandi, S. 2003 ; Reiss, C. 2008). Cette première phase comprend huit années d'études en tout : l'école primaire (5ans d'études) et le 1^{er} cycle du secondaire (équivalent au collège, 3 ans). Par la suite, concernant les adolescents de quinze à dix-huit ans, la scolarité se poursuit avec l'entrée en second cycle de l'enseignement secondaire, d'une durée de trois ans. Ce second cycle de secondaire équivalent au lycée à l'issue duquel il est possible de suivre une année de préparation pour intégrer des études supérieures (Païvandi, S. 2003). Cette année est notamment réservée à la préparation des concours d'entrée à l'université.

²¹ Il est à considérer que cette partie a été rédigée en 2011 d'après le programme scolaire iranien de la même année. Il est à prévoir que depuis, le programme scolaire, en ce qui concerne tous les niveaux, pourrait être modifié.

Les élèves désirant en effet continuer leurs études dans les universités doivent passer cette année pré-universitaire au lycée, afin de se préparer à l'examen national sélectif pour entrer à l'université (Reiss, C. 2008).

Parallèlement au système éducatif public, on observe une émergence relativement importante des écoles privées dans les grandes villes et majoritairement à Téhéran, dans la capitale, où elles se concentrent dans les quartiers riches. En effet, l'ouverture de ces écoles privées, autorisée par le ministère de l'éducation, répond à un manque structurel mais également à une demande des classes aisées, cherchant à offrir à leurs enfants une instruction privilégiée. Ces établissements privés, sous contrôle de l'État, appliquent le même programme que les écoles publiques et leurs directeurs sont nommés avec l'accord du ministère de l'éducation. C'est ainsi que l'on peut évoquer une forme de « privatisation » de l'éducation en Iran (Reiss, C. 2008). Pour pallier le manque de structures publiques, il s'est ainsi développé un réseau conséquent d'écoles privées (non-lucratives) et d'universités privées, mais il s'ensuit une certaine inégalité puisque les structures privées sont souvent mieux équipées et mieux encadrées (Paivandi, S. 2007).

Pour résumer, les établissements scolaires actuels à Téhéran et dans les grandes villes sont donc divisés en deux grands types :

- Les écoles publiques, gratuites ou peu onéreuses, dont les matières à enseigner sont basées exactement sur le programme et les manuels recommandés par le ministère de l'Éducation. Les cours supplémentaires comme l'art ou les langues étrangères sont rarement, voire pas enseignés.
- Les écoles privées, en revanche payantes et parfois très chères, qui suivent aussi les mêmes règles et circulaires du ministère iranien de l'Éducation que celles des écoles publiques. Cependant, les élèves bénéficient des cours et d'activités additionnelles qui se traduisent par une augmentation des horaires des études, ce qui tend à rendre leur niveau de connaissances supérieures à celui des élèves des écoles publiques (Kavianifariz, S. 2009)

En ce qui concerne l'enseignement des langues dans le système scolaire de l'Iran, le persan constitue la langue d'enseignement des matières scolaires. L'enseignement de la langue étrangère en éducation ordinaire commence à partir de l'enseignement secondaire. Selon l'ordre du ministère iranien de l'Éducation, l'anglais et l'arabe sont deux matières obligatoires à

enseigner à partir de la première année du collège dans les écoles publiques et privées. Si l'enseignement de l'anglais n'est pas obligatoire dans les écoles primaires (Ilani, R. 2016), des écoles privées y donnent par contre des cours supplémentaires. Il existe quelques écoles privées bilingues anglais-persan où les élèves étudient en langue maternelle le matin, et en anglais l'après-midi, au nord de la capitale où résident les couches aisées. Mais, *in fine*, les deux langues étrangères officiellement enseignées dès le secondaire sont principalement l'anglais et l'arabe. Le ministère de l'Éducation envisage cependant de proposer le français comme troisième langue étrangère (Khânâbâdi, S. 2015).

Aujourd'hui, à propos de la place de la langue française, langue privilégiée de l'enseignement scolaire en Iran, jusqu'au XX^e siècle (Djalili, M-R. Kellner, T. 2016), on peut souligner le fait qu'elle a été supplantée par la langue anglaise, devenue première langue étrangère du pays, du fait de son internationalisation après la seconde guerre mondiale (Ilani, R. 2016). Si l'importance de l'anglais s'explique aussi par son influence économique et politique, sans aucun doute avantagée par son statut de « langue des affaires » (Païvandi, S. 2007), le français conserve cependant la deuxième place et reste toujours une langue attractive aux yeux des apprenants iraniens de langues étrangères (Ilani, R. 2016).

En effet, depuis une quinzaine d'années, la situation du français évolue. Bien que son statut avait changé, beaucoup d'apprenants iraniens ont continué d'apprendre la langue française comme deuxième langue étrangère (Ilani, R. 2016). Si son enseignement a été majoritairement suspendu depuis la révolution, comme tous les programmes scolaires relatifs à l'enseignement des langues étrangères autres que l'anglais et l'arabe, grâce à son audience sélectionnée et son omniprésence dans les secteurs de la culture, la langue française attire encore et de plus en plus l'intérêt des Iraniens. Ainsi, en ce début de XXI^e siècle, la langue française connaît un nouvel essor et un véritable élan dans son enseignement, en particulier parmi les classes sociales aisées et cultivées de la société, malgré l'offensive de l'anglais (Gashmardi, M-R, Salimikouchi, E. 2011).

Après la Révolution de 1979, nous l'avons vu, le ministère de l'Éducation nationale avait modifié le plan d'enseignement des langues étrangères pour les collégiens et les lycéens, instaurant l'anglais et l'arabe comme langue étrangère à enseigner dès le collège. Mais l'enseignement du français est resté fonction des moyens dont disposait les départements du pays qui font le choix de l'introduire, ou pas, dans ses programmes d'études. Ainsi, à condition

que le nombre des candidats (entre 25 et 30) soit suffisant, chaque département a la possibilité d'ouvrir une classe consacrée à l'apprentissage du français comme langue étrangère pour les élèves. L'apprentissage du français demeure donc toujours facultatif mais il est intéressant d'observer qu'il remplace parfois l'anglais dans certains collèges et lycées publics de Téhéran et/ ou de certaines agglomérations de province (Gashmardi, M-R. Salimikouchi, E. 2011).

Le français a été enseigné pendant longtemps en Iran, au moyen de méthodes et de manuels d'origine française. Ces méthodes dont la charge culturelle était lourde, concernaient l'Occident et la culture occidentale (Gashmardi, M-R. Salimikouchi, E. 2011). L'évolution de ces méthodes intervient après la Révolution iranienne. Suite aux événements politiques de 1979 et à la Révolution culturelle de 1981 (Karimi Goudarzi, A. 2021), le ministère de l'Éducation nationale a perçu la nécessité d'élaborer une nouvelle méthode, adaptée aux idées et aux croyances du nouvel univers révolutionnaire, soulevant alors leurs propres problèmes d'ordre socio-culturel (Gashmardi, M-R. Salimikouchi, E. 2011). Élaborée par une enseignante de français reconnue comme l'une des meilleures en Iran (Khânâbâdi, S. 2015), une méthode semi-audiovisuelle paraît en 1997 sous le nom de « Karime et Mina », dans le but d'enseigner le français dans les collèges et lycées publics. Cette méthode comporte des dialogues et des textes composés dans le but de créer des situations plus familières, plus adaptées aux apprenants iraniens et à leur contexte socio-culturel.

Après l'instauration du nouveau plan d'enseignement des langues étrangères dans les collèges et les lycées publics, beaucoup d'établissements scolaires privés, et ce dès la maternelle et l'élémentaire, ont entrepris d'intégrer des cours supplémentaires de français en tant que deuxième langue étrangère dans leur projet éducatif, à Téhéran et dans quelques grandes villes de province. Saisissant l'opportunité, les parents préfèrent alors inscrire leurs enfants dans les écoles où une ou deux langues étrangères occidentales sont enseignées. Ils essaient de profiter de la possibilité d'apprentissage de cette langue encore « privilégiée », à leurs yeux, afin de permettre à leurs enfants l'ouverture de nouvelles fenêtres sur le monde.

Remarquons qu'en ce qui concerne la plupart de ces écoles, le français y est enseigné comme langue étrangère seconde, et non pas comme langue de « base » ou de scolarisation. Elles ne peuvent donc donner aux élèves la chance de profiter d'une situation d'acquisition classique du français ni d'un apprentissage véritablement performant de cette langue. En outre, chaque établissement détermine ses propres manuels d'apprentissage du français et les met en œuvre

par le biais de ses enseignants, lesquels ne disposent pas toujours des compétences pédagogiques adéquates, et/ ou ne sont pas suffisamment bien formés (Khânâbâdi, S. 2015). Néanmoins, les écoles maternelles et élémentaires du secteur privé introduisant la langue française dans leur programme éducatif se multiplient. Il est cependant regrettable que cet enseignement important, qui devrait être accessible à tous les enfants, ne le devienne seulement que pour les familles aisées.

Le caractère artificiel de l'enseignement-apprentissage du français à l'école primaire en tant que deuxième langue étrangère est ainsi manifeste. Étant donné le peu d'heures consacrées aux cours de français – deux ou trois séances variant entre quarante-cinq minutes/ une heure et demie par semaine, selon l'établissement – les progrès ne sont pas très convaincants. Comparé à la richesse et disponibilité des ressources linguistiques en anglais (Khânâbâdi, S. 2015), les moyens pédagogiques pour l'enseignement du français sont minimes, les manuels utilisés sont peu variés et peu actualisés par rapport à ceux de l'anglais. Et finalement, cet enseignement chez les enfants iraniens est plutôt apparenté à un cours d'initiation et de sensibilisation à la langue et culture francophones.

Les méthodes « Le Caramel », « Les Petits Lascars », « Une Petite Grenouille », et surtout « Alex et Zoé et la Compagnie » sont les méthodes les plus utilisées pour enseigner le français dans les écoles maternelles et élémentaires (Kavianifariz, S. 2009). Aussi, les méthodes d'enseignement et d'évaluation restent traditionnellement centrées sur l'acquisition de la grammaire et non sur celle des compétences communicatives (Khânâbâdi, S. 2015), le modèle pédagogique appliqué dans ces classes de français n'étant pas focalisé sur la compétence orale au premier abord. Par conséquent, les difficultés de communication orale chez les élèves persistent car il manque une véritable dynamique communicative en classe. Les interactions entre élèves et enseignant ne se produisent que de manière verticale, essentiellement pour répondre aux questions ou aux consignes de l'enseignant.

Heureusement, il existe trois écoles bilingues (français-persan), dans lesquelles le français bénéficie d'une certaine considération et est enseigné dans une approche qui diffère des autres écoles à Téhéran, notamment en tant que *langue de scolarisation* et non pas comme langue étrangère. Ce sont les écoles maternelles « *Les Lutins* », « *Aftab Azarine* » et « *L'école française* ».

L'école maternelle « *Les Lutins* », à propos de laquelle on apportera une description plus détaillée dans le chapitre 1 de notre partie 2, est une école créée en 1986 par une Française qui vit en Iran, Madame Huguette Delefortrie-Saï (Voisin, J-C. 2017), et qui continue toujours à être active dans les quartiers nord de Téhéran. Actuellement, cette école est composée de 3 classes : une petite section, une moyenne section et une grande section – celles dont nous avons filmé plusieurs séances pour les analyses de notre travail. L'horaire d'ouverture de l'école est de 9 h du matin à 13 h, soit cinq jours par semaine. La langue parlée et enseignée dans cette école est donc le français.

L'école bilingue maternelle et primaire « *Aftab Azarine* » (Voisin, J-C. 2021), destinée aux filles, a été fondée en 2000 à Téhéran par Madame Azinous Azarine. L'équipe pédagogique doit appliquer les programmes officiels décrétés par le ministère français de l'Éducation nationale. Les cours de français sont dispensés aux élèves de 13h30 à 16h, pendant toute la semaine, du samedi au mercredi, en comptant une récréation de 15 minutes entre deux cours. Les enseignantes pratiquent « la didactique des matières », en cohérence avec le statut du français comme langue de scolarisation au sein de l'école. Le français représente donc une des langues essentielles de l'école, l'autre langue étant le persan. L'anglais y est présent en tant que langue étrangère :

« La langue française dans cette école, c'est une langue qui n'est pas seconde, mais qui n'est pas maternelle non plus. On l'appelle le français scolaire. [...]. Ici, le français est enseigné en tant que bilingue, parce qu'on fait la didactique des matières. On ne fait que du français. C'est vraiment le français scolaire ».²²

Puisque les cours de langue maternelle ont la primauté dans cet établissement, les responsables ont choisi l'après-midi pour le français et le matin pour le persan.

« *L'école française* » de Téhéran (Keyhani, S. 2005) a été instaurée en 1991²³ pour les enfants des expatriés français ou des diplomates francophones venus résider à Téhéran (Voisin, J-C. 2021). Cependant elle n'est pas seulement consacrée aux étrangers ; il existe un grand nombre d'enfants iraniens qui étudient au sein de cette école : conventionnée avec l'AEFE²⁴, et offrant un parcours scolaire complet et homologué (maternelle, élémentaire, collège et lycée pour les

²² Entretien avec Azinous AZARINE, Directrice de l'école primaire bilingue (français-persan), le 4/10/2008.

²³ <https://ir.ambafrance.org/La-cooperation-linguistique-et-educative>

²⁴ Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger

terminales S et ES), elle prépare alors les élèves aux diplômes français. Enfin, située comme les autres écoles privées bilingues dans le nord de la capitale, en zone résidentielle, « *L'école française* » fonctionne ainsi dans un cadre de travail privilégié²⁵.

Par contre, inscrire son enfant dans une école bilingue ne peut être satisfaisant qu'à condition qu'il y ait poursuite des enseignements de français²⁶. Il apparaît nécessaire de prévoir ce programme d'études de l'enfant à « long terme », au préalable, soit avant l'inscription. Car les structures scolaires maternelles et élémentaires pouvant assurer une poursuite de l'enseignement de la langue française adapté au niveau de l'enfant n'existent malheureusement pas ou peu à Téhéran, et les élèves ayant appris cette langue pendant leur scolarité primaire seront plutôt obligés de continuer et parfaire leur apprentissage en recourant à des cours privés.

1.3.2.2 Enseignement supérieur et instituts privés de formation en langues

De nos jours, la société iranienne accorde une importance majeure à l'éducation. Tremplin vers des métiers rêvés et socialement valorisés (docteur, avocat, architecte ...) les familles n'hésitent pas à investir largement dans l'éducation de leurs enfants, à leur offrir la possibilité d'intégrer les meilleures écoles et de poursuivre des études conséquentes pour obtenir des diplômes de haut-niveau (Hauville, J. 2014). Dans ce contexte socio-culturel favorable, la situation actuelle de l'enseignement du français nous donne donc une perspective de son épanouissement en Iran.

En ce qui concerne les universités, il faut préciser que la densification de l'enseignement supérieur est rendue possible grâce à la création de l'Université islamique libre en 1982, université payante mais non-indépendante car placée sous le contrôle du gouvernement (Reiss, C. 2008). Par ailleurs, la langue française pratiquée en licence, maîtrise/ master et doctorat, dans les trois disciplines principales que forment La littérature, la Didactique et la Traductologie, est au cœur de ce qui fait aujourd'hui la vivacité de la francophonie iranienne post-révolutionnaire (Sharif, J. 2015).

²⁵ www.ir.ambafrance.org/La-cooperation-linguistique-et-educative

²⁶ De nombreux parents de classe sociale instruite et aisée recourent à des cours particuliers dispensés par des enseignants déjà connus des élèves, et qui les accompagnent dans l'approfondissement de leur parcours d'apprentissage linguistique hors l'école.

Actuellement, le français s'enseigne et se pratique donc à l'université, notamment dans de nombreuses universités publiques et privées des grandes villes et de la capitale²⁷, et ce dès la licence (bac+4), puis en master II (bac+4+2), et en doctorat (Gashmardi, M-R. & Salimikouchi, E. 2011). Deux principales filières sont proposées aux étudiants en licence : Langue et Littérature française, et Traductologie ; quatre filières pour les étudiants en master II : Littérature, Didactique, Traductologie, et plus récemment, Les études françaises. Enfin, le doctorat concerne deux filières principales : la Littérature française et comparée, et la Didactique du FLE (*Ibid.* 2011).

Pour l'enseignement-apprentissage du français, au début, les professeurs avaient recours à des méthodes françaises relativement anciennes telles que « La France en Direct », « Voix et Images de France », « De Vive Voix » et « le Cours de langue et civilisation française de Mauger ». Par la suite, les enseignants iraniens ont été chargé d'élaborer de nouvelles méthodes d'apprentissage plus adaptées au contexte socio-culturel de la nouvelle société iranienne, tout en conservant cependant quelques aspects de la culture et de la littérature française (Gashmardi, M-R. & Salimikouchi, E. 2011). Nous pouvons citer, par exemple, « le Nouveau Sans Frontières », « le Café Crème », « le Reflet » (Khânâbâdi, S. 2015). Cependant, depuis une quinzaine d'années, la préférences est donnée à l'utilisation de méthodes françaises plus récentes, telles que « Campus », « Mosaïque », « Alter Ego » (Gashmardi, M-R. & Salimikouchi, E. 2011).

Cela dit, malgré l'engouement des Iraniens d'aujourd'hui pour l'apprentissage de la langue française, que ce soit pour des raisons sentimentales, politico-économiques ou simplement professionnelles, l'anglais demeure toujours le premier choix de la langue étrangère enseignée au niveau scolaire (Beury, H. & Madanchi, Sh. 2012). En effet, la majorité des étudiants inscrits dans le cursus de langue française à l'université, et qui ont été acceptés suite à la réussite du concours pré-universitaire, avaient choisi l'anglais comme première langue étrangère au niveau secondaire. La langue anglaise est donc leur seule langue étrangère connue avant de débiter l'apprentissage du français (Ilani, R. 2016).

²⁷ Cinq universités publiques disposent d'un département de français à Téhéran ; l'université Allamé Tabatabaï, l'université Al-Zahra, l'université Beheshti, l'université de Téhéran, l'université Tarbiat Modarres.

Selon Gashmardi, M-R. et Salimikouchi, E. (2011), depuis les bouleversements politiques de 1979 et la Révolution Islamique en Iran, qui entraînent la clôture des écoles françaises et le départ des enseignants de français pour leurs pays d'origine, l'enseignement du français n'a fait aucun progrès remarquable, tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif. Toutefois, vers la fin du XX^e et au début du XXI^e siècle, cette langue française comme « enracinée » dans le paysage iranien, a de nouveau intéressé les couches cultivées de la société. La demande de formation en langue française a augmenté depuis une dizaine d'année, notamment dans les instituts privés qui rencontrent un public désireux de se rendre dans les pays francophones, et surtout au Canada, pour s'y installer ou pour poursuivre des études universitaires (*Ibid.* 2011). La francophonie dans le monde apparaît donc comme un puissant vecteur d'engouement en Iran pour l'apprentissage du français.

Si on avait pu craindre une fin de l'enseignement de la langue française en Iran depuis la révolution et les réformes des programmes universitaires, c'est l'effet inverse qui est observé avec une nouvelle volonté de transmettre le français comme *langue de communication* notamment dans les centres de formation en langue, qui innovent dans leurs méthodes didactiques d'enseignement du français, en se tournant vers celles du *Français Langue Étrangère* (FLE), et ce dès les années 1990 (Karimi Goudarzi, A. 2021).

Ainsi, participer aux cours des instituts de langues constitue un autre moyen pour apprendre une langue étrangère en Iran. Il existe de nombreux instituts dans le pays et particulièrement à Téhéran, dont le nombre progresse de jour en jour grâce à l'augmentation des demandes des apprenants. Au début, l'anglais y était la seule langue enseignée, mais au fur et à mesure, l'offre de formation s'est étoffée : avec le français, puis l'allemand, l'espagnol, l'italien et le turc plus récemment. Chaque institut a sa propre méthode d'enseignement, sélectionnée par son propre comité pédagogique ; autrement dit, il n'existe pas un enseignement standard, cependant les instituts actualisent régulièrement leurs pratiques et essaient de se mettre à jour au niveau des manuels, en cherchant à utiliser les plus récents, voire ceux qui sont d'usage en France comme « Edito », « Entre nous » et « cosmopolite ». En général, les instituts de langues sont peu destinés aux enfants, ce sont plutôt des formations destinés aux adolescents et aux adultes.

Parmi les instituts les plus influents en matière de développement de l'enseignement des langues étrangères dans la capitale, nous pouvons mentionner l'*Institut d'Enseignement de Sciences et de Techniques Kish*, l'*Institut Allamé Ghotbe Ravandi* (ancienne université privée

de langues) et l'*Institut Safir*. Nous ajoutons également *Le Centre de langue française de Téhéran*²⁸, qui non seulement met l'accent sur l'enseignement de la culture et de la langue française mais aussi sur la promotion de l'enseignement supérieur en France via l'antenne *Campus France Iran*. Le « CLFT » forme un nombre très élevé d'apprenants, en dispensant des cours aussi bien dans ses locaux qu'en extérieur (dans des entreprises locales et institutions divers). Seul centre de langue accrédité pour l'ensemble de ses cours et formations par l'Ambassade de France en Iran, l'organisme a alors la possibilité de préparer les apprenants aux diverses certifications françaises pour lesquelles il est agréé (DELF, DALF, TCF, TEF).

En ce qui concerne les certificats d'études de la langue française reconnus internationalement, l'ambassade de France à Téhéran organise les examens qui sont basés sur l'acquisition des quatre domaines de compétences langagières²⁹, en fonction des préconisations du CECRL - Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et l'évaluation des compétences. Les critères d'évaluation définis par le Cadre permettent de déterminer les niveaux de connaissances et de compétences des apprenants iraniens en tant que locuteurs non natifs de la langue française, et conditionnent l'obtention du DELF³⁰ et/ ou DALF³¹. Le CECRL est en effet un outil de référence aujourd'hui pour l'enseignement des langues en Europe ; dans une approche communicative et par compétences, il est conçu dans le but d'établir une ligne directrice pour l'apprentissage par étapes des langues, et ce, quel que soit le public d'apprenants. Il détermine des objectifs à atteindre en fonction de trois niveau généraux de compétence, chacun étant divisés en deux degrés (Vanthier H, 2009) : Le niveau A est pour un apprenant novice. Ce niveau se subdivise en niveau A1 (introductif ou découverte) qui constitue le niveau minimum des compétences évaluables et en A2 (intermédiaire ou de suivi). Le niveau B est pour un apprenant indépendant se divisant en B1 et B2 et, le niveau C, est pour un apprenant expérimenté, subdivisé en C1 et C2. Chaque niveau s'acquiert donc progressivement dans les quatre domaines de compétences langagières.

Nous rappelons que ces examens et diplômes sont plutôt visé par un public qui souhaite s'expatrier vers des pays francophones, notamment au Canada (Gashmardi, M-R. &

²⁸ www.ir.ambafrance.org

²⁹ Compréhension, production et interaction orales, compréhension et production écrite.

³⁰ DELF : Diplôme d'Études de la Langue Française.

³¹ DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française.

Salimikouchi, E. 2011) – au Québec particulièrement (Khânâbâdi, S. 2015) ou par les étudiants qui désirent poursuivre leurs études dans un pays francophones (Ilani, R. 2016).

Le service de coopération et d'action culturelle (linguistique et éducative) de l'ambassade de France à Téhéran est aujourd'hui un acteur important dans l'organisation de colloques et de formations de formateurs des professeurs de français langue étrangère en Iran. Il attribue tous les ans des aides financières (bourses d'études) et logistiques (offre de stage de remise à niveau linguistique, courts séjours linguistiques en France) en partenariat avec des écoles ou universités françaises (CLA à Besançon, CAVILAM de Vichy) afin de permettre aux professeurs iraniens de FLE d'actualiser leurs savoirs (accès aux littératures spécialisées, aux publications scientifiques récentes), leurs connaissances et compétences en didactique et nouvelles approches méthodologiques d'enseignement des langues (Karimi Goudarzi, A. 2021).

1.3.3 Le prestige social et culturel du français en Iran

Nous venons donc de réaliser un bref aperçu de la place du français et de son enseignement en Iran et pouvons observer que la langue française, loin de s'éteindre suite aux bouleversements politiques et remaniements éducatifs qu'induit la Révolution islamique de 1979, semble, au contraire, renaître de ses cendres et retrouver, assez vite, une place non négligeable au sein de la société iranienne, même si elle est fortement concurrencée par l'anglais aujourd'hui.

Même si la fermeture définitive des écoles françaises et la disparition de l'enseignement du français dans les écoles publiques « islamisées » impactent la diffusion du français en Iran, l'anglais devenant la première langue étrangère enseignée dans le secondaire, le français continue d'être enseigné du jardin d'enfants à l'université. Il retrouve une place de choix notamment dans les écoles privées souvent bilingues de Téhéran (et dans les grandes villes de provinces) car en effet, ces écoles répondent à la demande d'une classe sociale aisée et instruite, désireuse d'offrir à leurs enfants une éducation de qualité, et jugeant que la langue française est un tremplin vers une ouverture culturelle sur le monde. Longtemps langue des élites et de la cour royale, la langue française conserve encore un prestige social et culturel aux yeux des nouvelles élites actuelles. C'est dire aussi qu'il y a aujourd'hui une forme d'inégalité dans l'accès aux langues, les enfants des classes moins aisées n'accédant pas ou très peu à l'apprentissage du français, voire des autres langues au programme.

Ainsi, la langue/ culture française occupe encore une place relativement importante au sein des universités qui proposent plusieurs filières d'études françaises. Mais c'est aussi dans les instituts de formation en langues que l'enseignement du français se développe particulièrement et ce dès la fin du XX^e siècle, à partir des années 90, en raison d'une demande accrue d'un public désireux de s'expatrier ou de poursuivre leurs études en France ou ailleurs dans le monde francophone (notamment le Canada, le Québec).

D'une certaine manière, le prestige de la langue française ne s'est peut-être jamais véritablement amenuisé en Iran. Jouissant d'un statut particulier et favorisé sur le plan culturel, le français a laissé une empreinte délicate mais omniprésente dans l'ambiance culturelle de la société iranienne, surtout chez les hommes et les femmes de lettres, les écrivains et les poètes, les universitaires mais également chez les divers acteurs de la culture, des arts et des médias.

En fin de compte, le français en tant qu'outil privilégié de formation intellectuelle, d'échanges, d'accès à l'information et à la connaissance, particulièrement dans les domaines du droit, de la sociologie, de l'art, reste particulièrement présent dans la sphère scolaire, pédagogique, éditoriale (Presse Universitaires, Revue de Téhéran, Institut Français de Recherche en Iran-IFRI). Il est également présent dans le monde médiatique francophone en Iran (Chaîne Internationale *Sahar* et Radio francophone iraniennes) (Gashmardi, M-R. & Salimikouchi, E. 2011 ; Sharif, J. 2015). Aussi, les noms de grands intellectuels, traducteurs, écrivains et poètes francophones iraniens, raniment l'image positive du français, langue de la pensée et de la culture. Cette image assure ainsi la diffusion et la pratique de cette langue, qui prend une place à côté de l'anglais, malgré le statut avantageé de ce dernier (Gashmardi, M-R. & Salimikouchi, E. 2011), qui néanmoins est surtout vu comme la « langue des affaires », la langue du commerce international. Nous pouvons donc dire que l'anglais et le français ne bénéficient pas vraiment des mêmes représentations socio-culturelles dans les mentalités des Iraniens et des Iraniennes de notre époque et ceci explique sans doute leur place dans le pays.

1.4 Apprentissage de la langue française chez l'enfant iranien

À présent, nous allons tenter d'apporter quelques éléments de réponses à la question de l'apprentissage de la langue française chez l'enfant iranien. Traiter cette question en regard des aspects historiques, sociaux et culturels de l'enseignement du français en Iran nous paraissent

en effet être un préalable intéressant aux sujets plus théoriques des prochains chapitres, à propos de l'enseignement-apprentissage des langues. En effet, nous nous sommes demandée si l'apprentissage du français pouvait présenter des difficultés particulières au jeune public que nous avons observé dans le cadre de notre recherche. Cette question nous a amenée à explorer quelques aspects spécifiques, tel le bilinguisme ou la question de l'âge d'apprentissage, liés à l'enseignement précoce des langues, et notamment du français, à un public particulier : de jeunes enfants de maternelle tout juste entrés dans le langage et la communication.

1.4.1 Profil sociolinguistique des enfants iraniens

Si le persan, ou le farsi, est la langue officielle de l'Iran, nous pouvons cependant noter un certain multilinguisme dans le pays. En effet, il existe des langues vernaculaires en situation diglossique (Neveu, F. 2004), le persan étant la langue dominante. Les locuteurs de ces langues minoritaires sont peu valorisés socialement tandis que les locuteurs de la langue dominante, souvent plurilingues, bénéficient d'un prestige social et culturel, accentué par le fait de connaître au moins une seconde langue (Kail, M. 2015a). Le français et l'anglais sont pour leur part des langues principalement véhiculaires dans les domaines techniques et scientifiques, ne remplissant pas vraiment un rôle communicatif sur le territoire bien que nous puissions distinguer des anglophones et des francophones.

Malgré l'existence du farsi comme langue nationale, certains enfants ont appris à parler soit dans une langue régionale qui est la langue officielle d'un État voisin (comme par exemple le turc – ou l'Azéri, parlé dans la province de l'Azerbaïdjan se trouvant à la frontière de la Turquie), soit dans une variété dialectale différente du persan standard des dictionnaires, des grammaires et de l'école (comme le Mâzani qui est la langue régionale de la province de Māzandarān). Notre recherche se concentrant sur Téhéran et dans la couche plutôt intellectuelle et aisée de la société iranienne à laquelle appartiennent les enfants de notre école, nous pouvons préciser qu'en ce qui les concerne, leur langue maternelle est principalement la langue dominante, le farsi.

La plupart de ces enfants, âgés de 3 à 6 ans, apprennent la langue française en même temps qu'ils commencent à parler en farsi à l'école maternelle. Ils sont donc des apprenants qui, ne sachant ni lire, ni écrire, parlent d'abord seulement leur langue maternelle, et de fait sont

incapables d'écrire les mots latins. Il est rare³² de trouver un élève dans notre école qui parle une langue seconde apprise chez lui. La situation d'apprentissage ne nous paraît donc pas si complexe, contrairement aux pays multilingues où plusieurs langues coexistent. Ici, notre groupe d'enfants présente une certaine homogénéité sociolinguistique.

Par ailleurs, si le persan et le français ne sont pas des langues formellement proches, des interférences se produisent cependant parfois entre ces deux langues³³. Il y eut en effet de nombreux emprunts lexicaux au français³⁴, car beaucoup de mots français dans le domaine des sciences, de la littérature et des arts n'avaient pas d'équivalent précis en persan. Les mots français intégrés à la langue persane continuent d'être utilisés aujourd'hui avec leur prononciation française, et ce malgré l'expansion et la concurrence de l'anglais. Nous pouvons donc observer une forme de présence du français sur le territoire iranien, ou en tout cas remarquer que le français n'est pas une langue culturellement et linguistiquement totalement étrangère. Ce métissage historique, linguistique et culturel contribue à nourrir le terreau sociolinguistique et représentationnel dans lequel baignent les enfants iraniens de la capitale :

« C'est à l'époque Qâdjâr que [...] des programmes de traductions techniques et scientifiques à l'usage des étudiants furent mis en place. Étant donné que la majorité des traductions étaient réalisées à partir de la langue française, cette dernière étendit son influence de façon considérable dans la langue persane – du point de vue lexical et structural –, mais également dans la littérature. Ainsi, les mots et les expressions s'inséraient progressivement dans la langue courante par la voie de la traduction de la presse, des livres culturels, des lettres administratives, et des œuvres scientifiques » (Naderi, K. 2009).

Cependant, malgré l'influence du français, les ressemblances et les emprunts à la langue française, il n'est pas possible de considérer cet aspect comme un facilitateur pour l'apprentissage de la langue française. Le français demeure plutôt méconnu pour la plupart des

³² Nous n'avons pas abordé une enquête à ce sujet, nous nous contentons des paroles des enseignantes.

³³ La notion d'interférence linguistique apparaît pour la première fois dans les travaux de Weinreich (1953). D'après lui, l'interférence peut être définie comme étant la « déviation par rapport aux normes de deux langues en contacts ».

³⁴ L'histoire de l'insertion des termes français dans la langue persane remonte au XIX^e siècle. L'influence de la langue française sur la langue persane a laissé des traces par le biais de l'emprunt et du calque qui ressortaient notamment dans les travaux de traduction (Gashmardi, M-R. & Salimikouchi, E. 2011). Les emprunts du français au persan concernent la langue courante, scientifique, littéraire, journalistique, politique, influençant parfois la phonétique. Grâce à la traduction des œuvres de grands écrivains français, les lecteurs iraniens se sont initiés à la littérature, à la philosophie et à la culture française. Ainsi, la langue, la littérature et la culture française ont imprégné la langue et littérature persane.

Iranien finalement peu familiarisés avec cette langue. Il existe de plus de grandes différences entre les deux langues : au niveau de l'alphabet, de la phonétique ; le sens de la lecture n'est pas le même, le calendrier persan non plus, etc. L'alphabet arabo-persan utilisé en langue persane a pour conséquence que son système d'écriture n'a rien de semblable à celui de la langue française. Ces divergences linguistiques et culturelles peuvent ainsi rendre l'apprentissage du français relativement complexe, voire difficile, pour les Iraniens en général (Moirand, S. 1990, p. 96). Mais qu'en est-il pour les enfants en particulier ?

1.4.2 Le bilinguisme chez l'enfant

Les travaux sur le bilinguisme nous éclairent sur la manière dont les enfants acquièrent les langues et montrent que le jeune enfant est biologiquement prédisposé, dès son plus jeune âge, à apprendre des langues, non seulement sa langue maternelle mais également d'autres langues. Cette capacité à acquérir plusieurs langues à la fois est clairement un avantage pour l'enfant qui peut aussi apprendre « n'importe quelle » langue. S'il grandit dans un milieu bilingue (voire multilingue), le jeune enfant peut ainsi développer « une seule et même compétence linguistique, à plusieurs facettes » qui se concrétise par l'acquisition plus ou moins parallèlement de deux codes linguistiques distincts (Demont, E. Besse, A-S. Commissaire, E. 2019).

Le bilinguisme est un phénomène aux formes variées et chez l'enfant, on peut en distinguer deux principales qui se caractérisent par le contact plus ou moins précoce avec une langue seconde :

« En fonction de l'âge auquel l'enfant est confronté à deux langues, on distingue le bilinguisme simultané, précoce (i.e. avant l'âge de trois ans) d'une part et le bilinguisme consécutif ou tardif (i.e. au-delà de trois ans) d'autre part. Le cas le plus fréquent de bilinguisme simultané concerne les familles dans lesquelles les parents parlent chacun une langue différente à l'enfant dès son plus jeune âge. » (Demont, E. Besse, A-S. Commissaire, E. 2019)

Pour ce qui concerne les enfants iraniens que nous avons observés, aucun n'est bilingue précoce, par contre nous pouvons parler de bilinguisme consécutif ou tardif car après avoir été exposés à leur première langue, en l'occurrence le farsi, ils se retrouvent confrontés, dès l'âge de 3 ans, à la langue française en contexte scolaire.

Les études s'accordent sur le fait qu'en général, le bilinguisme a des effets positifs sur l'apprentissage des langues même si on peut constater des différences d'efficience en langue

seconde entre les bilingues précoces et les bilingues tardifs. En effet, les enfants bilingues tardifs – ou partiellement bilingues (comme les enfants que nous observons), montrent généralement un niveau de compétences inférieur (en L2) aux enfants bilingues précoces, du fait notamment de leur moindre exposition à la langue seconde, et de la variabilité des programmes scolaires d'enseignement. Néanmoins, dans tous les cas, cet effet positif d'un apprentissage précoce d'une langue seconde est constaté, et ce, à plusieurs niveaux : d'abord, si des phénomènes d'interférence apparaissent entre les langues, ils ne nuisent pas à l'acquisition de la langue maternelle, bien au contraire. Le fait d'être confrontés à deux langues différentes permet aux enfants de les comparer et de prendre conscience de leurs particularités systémiques, d'en observer les ressemblances et les différences. Cette prise de conscience permet ensuite une approche analytique plus fine du langage, et de fait une meilleure compréhension des systèmes linguistiques en présence. Finalement, les enfants bilingues développent des compétences métalinguistiques (comme la capacité à analyser les aspects phonologiques ou la structure formelle des langues, ou encore leur système d'écriture, etc.) qu'ils peuvent transférer d'une langue à l'autre, qu'elles soient par ailleurs proches ou distantes (Demont, E. Besse, A-S. Commissaire, E. 2019)³⁵.

1.4.3 Apprentissage et acquisition des langues : un processus complexe

Il est donc démontré aujourd'hui que les enfants ont des capacités importantes pour apprendre les langues, quelles qu'elles soient, mais il y a une différence notable entre l'acquisition de la langue maternelle et celle d'une langue étrangère. L'acquisition de la langue maternelle orale est souvent considérée comme un modèle d'apprentissage mais possède cependant ses spécificités : c'est un apprentissage qui, en général, s'effectue de manière automatique, presque inconsciente et sans grande difficulté (Kail, M. 2015a). L'appropriation des règles et la compréhension du système langagier est majoritairement implicite et intuitif, mais surtout, l'efficacité de cet apprentissage découle de « l'exposition intensive à la (ou les) langue(s) cible(s) » (*Ibid.* 2015a). Précisons que l'acquisition du langage, programmée biologiquement,

³⁵ Les conclusions sont toutefois quelque peu contradictoires quant au facteur de la distance ou de la proximité des langues : certains chercheurs affirment que le transfert d'une langue à l'autre est facilité lorsque les langues en présence se ressemblent d'un point de vue formel. Pour d'autres, à l'inverse, lorsque les caractéristiques des langues sont très contrastées, cela développerait les capacités d'analyse des enfants bilingues.

est progressive et qu'elle passe par des étapes successives : d'abord sensible aux sons (aux caractéristiques prosodiques et rythmiques des langues), l'enfant s'intéresse ensuite à la syntaxe, puis au vocabulaire (Desvaux, A. 2005). L'acquisition de la langue maternelle se fait donc presque « naturellement », comme on le dit parfois, dans un bain linguistique qui enveloppe l'enfant dès sa naissance, alors que l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère demande un effort cognitif plus important de conscientisation, de mémorisation, d'appropriation. Les mécanismes d'apprentissages ne sont donc pas tout à fait semblables. Ainsi, par exemple, on a pu constater que l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle implique des mécanismes différents de celle en langue seconde. Toutefois, on cherche à comprendre les procédures d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère en s'inspirant de celles mises en œuvre chez l'enfant qui entre dans le langage et qui apprend sa langue maternelle. Dans une perspective diachronique, on étudie les conditions physiologiques et environnementales, ainsi que leurs conséquences sur l'apprentissage d'une langue seconde (Desvaux, A. 2005).

S'il est important de considérer la durée d'exposition à la langue comme centrale pour un bon apprentissage, l'âge de l'apprenant joue également un rôle important. Ce sont deux facteurs à ne pas négliger dans le processus d'apprentissage (Kail, M. 2015a). On observe en effet que, si chez l'apprenant enfant, l'acquisition d'une langue (maternelle et/ou seconde) est liée à celle d'autres connaissances sur le monde, aussi à son développement cognitif et relationnel, l'apprenant adulte, quant à lui, est un individu socialement structuré, qui a atteint une certaine maturité cognitive (Cuniță, A. Trevisiol-Okamura, P. Gobet, S. 2018). Cela induit une grande différence entre adultes et enfants dans l'acquisition des langues. Un enfant n'apprend pas une langue seconde de la même manière qu'un adulte, les processus d'apprentissage ne sont pas identiques. L'enfant bénéficierait d'ailleurs d'une certaine souplesse cognitive qui manque à l'adulte déjà « formé » et conditionné par les premières acquisitions de sa langue maternelle. Les études en sciences cognitives démontrent aujourd'hui que les nourrissons ont cette capacité de distinguer très vite les diverses langues parlées dans leur environnement, mais cette discrimination et acuité auditive s'amenuise au fil des ans (Desvaux, A. 2005). L'enfant donc, contrairement à l'adolescent et l'adulte, possède une plasticité du cerveau qui lui donne un potentiel d'apprentissage des langues bien supérieur, elle lui permettrait d'apprendre les langues avec plus d'aisance. Bon nombre de locuteurs bilingues ayant appris le français précocement, par exemple, parlent quasi parfaitement la langue, ou avec peu d'erreurs (*Ibid.* 2005).

Cependant, il faut ajouter l'importance d'un environnement suffisamment stimulant pour un apprentissage efficace aussi bien chez l'enfant que chez l'adolescent ou chez l'adulte plus tard (*Ibid.* 2005).

Les langues ne s'apprennent donc pas de la même façon selon les âges. Si l'enfant est neurophysiologiquement avantagé, l'adulte n'est pas en reste. Il est tout aussi capable d'apprendre une langue seconde. Les mécanismes et/ou difficultés d'apprentissage ne seront simplement pas les mêmes (*Ibid.* 2005). Lorsque les facilitations d'apprentissage liées au jeune âge disparaissent, des mécanismes cognitifs plus généraux se mettent en place pour apprendre une langue étrangère (*Ibid.* 2005). Si chez les enfants, les progrès dépendent aussi de leur maturité cognitive, chez les adultes, les difficultés peuvent provenir d'un « conflit cognitif » qui se manifeste souvent lors des interférences entre langue seconde et langue maternelle (Quéré, A. 2018). Enfin, un adulte, contrairement à l'enfant, mettra l'accent sur le sens afin de vite se faire comprendre (*Ibid.* 2018). Les objectifs d'apprentissage diffèrent donc également et influent ainsi sur l'apprentissage.

Un autre aspect essentiel dans l'acquisition et/ou apprentissage d'une langue concerne les représentations mentales et la dimension socio-culturelle participant à la construction psychosociale de l'individu. Variant selon les âges des apprenants, elles jouent un rôle non-négligeable, notamment dans le rapport qu'entretiennent les apprenants aux langues (par exemple intérêt ou indifférence, ouverture ou fermeture aux autres langues-cultures...), relation aux langues qui influence de manière qualitative l'apprentissage.

Pour résumer rapidement, la durée et la qualité d'exposition, l'âge de l'apprenant (sa maturité cognitive, ses connaissances, ses déterminations préalables), ses représentations mentales, l'environnement socio-culturel (et/ ou scolaire), mais également les particularités des langues en contact d'apprentissage (proximité/ distance des langues ; spécificités grammaticales, sémantiques, etc.) sont des facteurs déterminants dans le processus d'acquisition d'une langue-culture (Cuniță, A. Trevisiol-Okamura, P. Gobet, S. 2018).

Au final, nous pouvons dire que tout apprentissage de langues reste un processus complexe qui englobe de multiples facteurs :

« Dans le domaine des langues [...] il ne s'agit pas seulement [...] d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, en particulier dans des processus d'interaction communicative. Interviennent alors de façon significative des facteurs d'ordre psychologique, social, cognitif,

idéologique ou affectif notamment, qui font apparaître de manière massive le rôle des représentations (Représentations mentales et représentations sociales)» (Castellotti, V. 2001).

En outre, dans ce « domaine des langues », les recherches et théories ne sont pas arrêtées. Les questions concernant les modalités d'apprentissage ou d'acquisition des langues, chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte, restent d'actualité. Par exemple, on s'interroge aussi sur la manière dont les adultes peuvent gérer un nouveau système linguistique lorsqu'ils apprennent une nouvelle langue (Quéré, A. 2018).

1.4.4 L'empreinte de la langue maternelle

Nous savons aujourd'hui que la langue maternelle laisse une empreinte durable chez les individus dans le sens où elle structure à la fois leurs pensées, leurs représentations mentales, mais elle détermine également leurs perceptions notamment auditives. L'influence et/ou l'interférence de la langue première agit donc sur l'apprentissage d'une langue seconde et va entraîner plus ou moins de difficultés, majoritairement chez l'adulte mais aussi chez l'enfant bilingue tardif ou l'adolescent. Mabile, V. (1992, p. 22) affirme en effet que « les structures d'une langue maternelle étant bien établies, les capacités de perception auditive [bien qu'au départ optimales chez le nourrisson] ne sont plus aussi développées ». Desvaux, A. (2005) confirme ce point de vue selon lequel les apprenants, notamment adultes, sont fortement conditionnés par leur langue maternelle au niveau des phonèmes, de la prosodie, du rythme. Plus l'apprentissage de la langue seconde est tardif et plus les difficultés seraient importantes en ce qui concerne la prononciation et l'accent³⁶; à noter que si la phonologie constitue un domaine linguistique particulièrement difficile à maîtriser chez le locuteur iranien apprenant tardif de la langue française, cette dimension linguistique poserait moins de problèmes aux enfants bilingues, si ce n'est aucun.

Mais il faut préciser que l'âge d'apprentissage a manifestement une influence variée sur l'acquisition des différents domaines linguistiques (Desvaux, A. 2005). Si l'acquisition du vocabulaire n'engendre pas de difficulté particulière, aussi bien pour l'enfant bilingue précoce

³⁶ Kail, M. (2015) précise que : « [...] les difficultés ne tiennent pas à la maturation neuronale, mais aux effets grandissants de l'interférence de L1 au fur et à mesure de son acquisition. De sorte que, plus l'acquisition de L2 est précoce, moins les effets de L1 sont puissants, car les catégories phonétiques de L1 ne sont pas encore établies ».

ou tardif que pour l'adulte, ce n'est pas le cas pour la syntaxe et les aspects grammaticaux. Et si l'aspect phonologique pose peu de problème à l'enfant bilingue précoce, on observe que la performance dans le domaine de la syntaxe dépend nettement moins de la précocité de l'apprentissage de la langue seconde (*Ibid.* 2005). Il semble bien donc que le parcours d'acquisition de la langue maternelle et les structures syntaxiques de cette dernière conditionnent fortement le parcours d'acquisition de la langue seconde (et de ses structures syntaxiques), commencé aussi bien précocement que tardivement, impactant ainsi les performances des apprenants iraniens de la langue française (Desvaux, A. 2005 ; Ilani, R. 2016). Par ailleurs, la distance et le peu de similarité entre le farsi et le français ajoute aux difficultés d'apprentissage, et semble peu faciliter les transferts d'une langue à l'autre, notamment pour l'apprenant adulte qui, plus conditionné que l'enfant par sa langue première, subit plus de contraintes d'adaptation à la langue nouvelle (Desvaux, A. 2005 ; Ilani, R. 2016).

Nous allons voir ci-après l'impact causé par la distance entre deux systèmes linguistiques, en matière d'apprentissage de la langue seconde et notamment le français pour les locuteurs iraniens.

1.4.5 Impact de la proximité ou de l'éloignement des langues

Si, selon les travaux de N. Chomsky et les théories relatives à la grammaire universelle (GU), postulant que les langues du monde posséderaient des propriétés structurelles communes³⁷, et que l'être humain, ayant en quelque sorte intégré cette GU dans son patrimoine génétique, aurait donc, dès l'enfance, une capacité d'acquisition « innée » des règles linguistiques (Kail, M. 2015a), il apparaît toutefois que la proximité ou au contraire l'éloignement des langues ait un impact sur l'apprentissage d'une langue seconde.

Nous avons ainsi vu que le français et le farsi sont deux langues formellement éloignées et de fait, leur distance linguistique ne facilite pas les transferts d'une langue à l'autre notamment pour les apprenants adultes ou tardifs, provoquant ainsi des difficultés d'apprentissage. En ce qui concerne les apprenants enfants, c'est par contre plus discutable. D'une part, les recherches sur le bilinguisme montrent des résultats contradictoires : on constate que les transferts sont difficiles lorsque deux langues sont très différentes (donc l'interférence serait plus positive

³⁷ Selon Kail, M. (2015a) : « En dépit de leur diversité apparente, les langues ont une structure uniforme constituée par des Principes caractérisant des propriétés invariantes très structurées (les Universaux), et des Paramètres spécifiant les variations très limitées de ces principes à travers les langues. »

lorsque les deux langues se ressemblent), et à la fois certaines recherches concluent que plus les différences entre les deux langues apprises précocement sont saillantes, plus les enfants bilingues (précoces ou consécutifs / tardifs) développent des capacités d'analyse et des compétences métalinguistiques profitables. D'autre part, si les domaines de la phonologie ou du lexique ne semblent pas entraîner de grandes difficultés d'apprentissage chez l'apprenant enfant bilingue³⁸, qu'il soit précoce ou tardif, pour ce qui concerne la syntaxe, les résultats en termes de performances sont plus nuancés, les aspects syntaxiques et grammaticaux d'une langue seconde qui présente peu de liens de parenté avec la langue maternelle étant plus complexes à comprendre et à acquérir, semble-t-il.

Cependant, nous avons remarqué un phénomène de transfert assez positif chez les élèves de notre école : nous avons pu voir en effet que les enfants, par le recours à l'alternance codique (ou l'alternance des langues³⁹, qui consiste ici à mélanger le français et le persan dans une même phrase), utilisent un mot venu de l'autre langue parfaitement à sa place, selon les règles grammaticales et syntaxiques de la langue cible. Dans une phrase en farsi, ils utilisent par exemple le verbe en français, à défaut de connaître l'équivalent du reste de la phrase en farsi, en le plaçant au bon endroit. Cet exemple démontre que les enfants ont intégré de manière intuitive des aspects de la structure syntaxique/grammaticale du français, malgré son écart avec la langue farsi.

Mais *in fine*, il semble y avoir consensus sur le fait que lorsque la langue seconde est proche de la langue maternelle, ou lorsqu'il est possible de faire des rapprochements entre les deux langues même différentes, et si, encore une fois, l'apprentissage de la L2 est précoce, ce dernier est facilité :

« D'autres langues, comme l'espagnol ou l'italien avec le français, d'une part, et l'arabe, le turc et l'indien [avec le persan], d'autre part, par exemple, en raison de leur étroite parenté paraissent plus faciles à apprendre. Ces langues latines (indo-européennes) ou sémitiques possèdent toutes un lexique de base, pour les Français

³⁸ Pour un apprenant adulte iranien, rappelons que les difficultés diffèrent : « Pour les adultes, en considérant les caractéristiques phonologiques ou syntaxiques de certaines langues, elles peuvent s'avérer plus difficile à apprendre que d'autres. La phonétique et l'orthographe de la langue anglaise sont plus faciles à apprendre pour [un Iranien], car elles sont intégrées dans le système éducatif même parfois, depuis la maternelle. Cependant, il existe une grande quantité de sons différents du [persan] et la correspondance graphie/phonie est loin d'être évidente. Quant au français, son système phonologique est réputé difficile à acquérir, ses structures grammaticales se révèlent complexes pour [un Iranien]. » (Castellotti, V. 2001)

³⁹ L'alternance des langues (ou *code switching*) consiste à passer d'une langue à une autre ou d'un système à un autre système lexical différent (Traverso, V. 2004) : c'est une caractéristique courante des parlors bilingues.

ou [les Iraniens]. En considérant des expérimentations menées sur l'intercompréhension des langues voisines, nous pouvons donc présumer que le rapprochement qui existe entre les deux langues, peut renforcer les compétences acquises dès l'école maternelle » (Castellotti, V. 2001)

Pour terminer sur ce point, il nous apparaît important de comparer les systèmes de langues, d'en observer les différences et les ressemblances, comme le préconisait déjà Kail, M. en 1983, car en effet cette démarche comparative des recherches interlangues permet de mieux comprendre les impacts de la proximité ou de la distance des langues-cultures dans le cadre de l'acquisition des langues, aussi bien de la langue maternelle que de la langue seconde⁴⁰. La didactique des langues gagne à mieux connaître les processus mis en œuvre par un apprenant bilingue ou pas, confronté aussi bien à l'apprentissage de langues contrastées qu'à celui de langues proches, en termes de transferts et d'interférences entre les langues. En outre, nous savons aujourd'hui, avec l'essor des sciences cognitives, que les langues « sculptent le cerveau »⁴¹, ont un impact certain sur les diverses aires cérébrales, et de fait, sur l'apprentissage de celles-ci :

« La distance entre les langues et la diversité typologique des langues : La coexistence de deux langues chez le même sujet et l'organisation respective de leurs systèmes structuraux et fonctionnels dans différentes aires du langage, phonologie, syntaxe, lexique et sémantique appellent des analyses précises sur les conséquences de la similarité (ou non) des deux langues. » (Kail, M. 2015a. p. 37)

1.4.6 Difficultés d'apprentissage du français pour les enfants iraniens ?

Nous avons vu qu'en fin de compte, l'apprenant enfant aurait des facilités d'apprentissage par rapport à l'apprenant adulte. En effet, un enfant a le potentiel physiologique et cognitif pour apprendre précocement des langues et devenir un bilingue presque parfait. L'adulte, pour sa part, bien qu'il apprenne une langue seconde ne lui est pas impossible, rencontrera des difficultés

⁴⁰ « Dans le domaine de l'acquisition de la L1, au niveau des composants linguistiques (phonologie, morphologie, lexique, syntaxe), aussi bien en perception compréhension et production, depuis les catégorisations perceptives précoces jusqu'aux activités discursives complexes, les comparaisons entre les langues constituent un outil irremplaçable pour la détermination des contraintes universelles et des contraintes spécifiques imposées par la langue au processus d'acquisition du langage. » (Kail, M. 1983)

⁴¹ Des recherches sur le bilinguisme et les effets neuronaux de la proximité ou de l'éloignement des langues montrent que : « lorsqu'il y a similarité entre les langues, les aires cérébrales activées sont les mêmes. En revanche, l'éloignement linguistique entraîne des différences dans les schémas d'activation de certaines zones cérébrales. » (Kail, M. 2015b)

spécifiques, notamment liées à l’empreinte de la langue maternelle, mais aussi au degré de proximité ou d’éloignement de la langue seconde par rapport à la langue maternelle. Ainsi, nous rejoignons le point de vue de Castellotti, V. (2001) :

« En effet, la question de la difficulté ou de la facilité d’apprentissage d’une langue concerne plutôt les adultes, car le degré de difficulté d’une langue n’existe pas chez l’enfant. Un enfant mis très tôt dans un milieu où on parle deux langues aussi différentes que [le persan] et le français, les assimile naturellement, sans effort, l’une et l’autre. »

Néanmoins, ce point de vue ne concerne que les enfants bilingues précoces. Rappelons que dans le cas de nos enfants plutôt bilingues tardifs, des difficultés se présentent tout de même car ils ne sont exposés qu’épisodiquement à la langue seconde, notamment à l’école, leur apprentissage dépendant également de leur degré de maturation cognitive. Leurs difficultés sont donc aussi en partie liées au conditionnement exercé par leur langue maternelle, ainsi qu’aux différences qui existent entre les deux systèmes linguistiques français et persan.

Remarquons que si le persan et le français sont deux langues assez distinctes, on peut toutefois observer des similitudes grammaticales, comme la règle de l’accord du nombre entre le sujet et le verbe (Ilani, R. 2016), et les exploiter pourraient réduire significativement les erreurs de grammaire et de syntaxe assez courantes chez les apprenants d’origine étrangère. À l’inverse, une des difficultés majeures des apprenants iraniens de français concerne le choix du genre des déterminants, inexistant en langue persane, ce que nous avons également constaté chez la plupart des enfants de notre école. Nous avons en effet eu l’occasion d’observer deux aspects linguistiques – dont celui du genre du déterminant – qui posent problème à nos enfants iraniens scolarisés en maternelle, et dont voici une présentation succincte :

- Le problème de la mise en mot et du choix du pronom personnel par l’enfant :

La notion de genre, et de fait l’utilisation des pronoms personnels et des déterminants, est souvent source d’erreur et de confusion. La différence grammaticale existe entre le français et le persan en ce qui concerne le genre et le pronom personnel. En français, « *il* » et « *elle* » indique le masculin et le féminin alors qu’en persan, les deux genres sont utilisés par un même pronom. La notion de genre, fondamentale en français et n’existant pas en farsi, n’est donc pas évidente à appréhender conceptuellement. Il est difficile pour des élèves d’âge préscolaire de la mettre en œuvre, parce que cela ne recoupe pas les réalités linguistiques qu’ils connaissent. Puisqu’ils ont entre 3 et 6 ans, ils ont déjà intégré la structure de la langue farsi qui propose une

autre division mentale du réel, et automatiser la structure de la langue française leur demande donc plus de temps. Les enfants ont ainsi une réelle difficulté à distinguer les catégories grammaticales liées, surtout, à l'expression du genre. Acquérir les pronoms personnels et faire une distinction entre *il/elle*, alors que cette distinction n'existe pas en farsi, pose en effet un problème pour nos enfants. Nous avons observé que, s'il y a besoin de répondre avec un pronom personnel « *il* » ou « *elle* », la plupart du temps les enfants commencent leurs réponses avec « *il* », et dès qu'ils constatent que l'enseignante n'est pas d'accord avec leur choix de pronom personnel, et qu'il faudrait utiliser « *elle* », ils reviennent en arrière et corrigent leurs phrases avec le pronom personnel correct. Ce qui nous amène en première observation à juger qu'il existe cette difficulté d'apprentissage majeure concernant le choix du pronom personnel adéquat.

- La présence de l'article :

Dans notre école, les enfants entrent dans un système linguistique hybride où coexistent des éléments lexicaux d'une langue et des structures syntaxiques d'une autre. La question d'entrer par l'article, c'est déjà une sensibilité linguistique ; cela signifie que l'élève est capable de comprendre que dans un système de langue différente de la sienne, il y a des mots qui sont des déterminants et qui vont devoir se placer avant le mot qui porte le sens. En d'autres termes, alors qu'en farsi il n'existe pas d'article avant le nom, les enfants ont compris qu'en français les noms sont toujours accompagnés par un article défini ou indéfini, *Un/une/des, le/la/les*, etc. On est donc dans le cognitif : ce qui veut dire comprendre les constructions profondes de la langue. La mémorisation permet sans doute d'intégrer ceci, car l'intelligence passe par la mémorisation. Il faut mémoriser et faire appel à sa mémoire à long terme ou une mémoire du travail pour pouvoir emmagasiner les connaissances afin de les utiliser. Cet aspect cognitif est donc un point important. Cela se traduit notamment par des automatisations de l'emploi d'un article, même si la structure linguistique n'est pas suffisamment étoffée et riche pour le montrer. D'après nos observations, la plupart du temps les enfants utilisent un déterminant même erroné avant le nom ; l'utilisation d'un déterminant même incorrect est plus fréquente que le fait de l'omettre. Cela montre qu'ils ont bien compris que malgré l'absence d'un déterminant avant les noms en farsi, la structure grammaticale change en français. Plus le niveau scolaire des enfants monte, et plus l'utilisation des déterminants est augmentée. Les enfants se rendent compte du fait qu'il n'existe pas seulement le vocabulaire à apprendre, mais qu'il y a une structure grammaticale – *déterminant + nom commun* – à appliquer. Prenons l'exemple du mot

« *orange* » : les enfants de la petite section utilisent plus que les autres enfants ce mot sans déterminant et disent « *orange* », mais cette omission est moins fréquente chez les enfants de la moyenne section qui ajoutent un déterminant avant le nom, même erroné (*un orange, le orange...*). Chez les enfants de la grande section, on constate que ces derniers mettent presque constamment un déterminant devant le nom tandis que la mémorisation et l'automatisme les mènent moins vers l'erreur.

1.4.7 Existe-t-il une période critique pour apprendre le français ?

Notre réflexion autour de la question de la difficulté d'apprentissage du français pour les enfants iraniens, en parallèle avec celle de l'acquisition des langues chez l'enfant et comparativement chez l'adulte, nous a amenée à explorer plusieurs aspects théoriques reliés – dont le bilinguisme, la complexité du processus d'acquisition de la LM et de la LS, l'empreinte de la LM, l'impact de la distance entre le farsi et le français, etc. La réponse est complexe, non arrêtée, d'autant plus que les études se poursuivent encore aujourd'hui et rapportent parfois des observations contradictoires. S'il est communément admis qu'avec l'âge, il devient plus difficile d'acquérir une langue seconde, que les enfants dans un environnement bilingue apprendraient plus aisément les langues, ces constats doivent cependant être nuancés, comme nous l'avons déjà vu précédemment. Parce qu'apprendre une langue, c'est comprendre et être en capacité de produire une somme de divers éléments d'un système linguistique (prosodiques, lexicaux, morphologiques, syntaxiques, etc.) (Desvaux, A. 2005), le processus d'acquisition d'une langue s'en trouve complexifiée. À cela s'ajoutent divers facteurs d'apprentissage tels le conditionnement de la langue première, la distance entre langue native et langue cible, les représentations mentales, l'aspect motivationnel, la durée d'exposition à la langue cible, l'âge d'acquisition (précoce / tardif), entre autres, qui influenceront sur l'acquisition des compétences langagières. Et finalement, il nous semble intéressant de revenir, à l'instar de Gangolli, A. (2017), sur la question de l'âge d'acquisition et de nous interroger sur la pertinence de sa prise en compte en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère. Autrement dit, y a-t-il

vraiment un âge « optimum »⁴², ou plutôt une période *critique* ou *sensible*⁴³ pour apprendre les langues dans les meilleures conditions ? Mais d'abord, que serait cette période critique ?

« La notion d'une "période critique" pour l'acquisition de la langue maternelle et des langues étrangères postule qu'il y aurait une période déterminée pendant laquelle le cerveau bénéficierait d'une grande plasticité qui le rendrait particulièrement disponible aux apprentissages linguistiques. » (Gangolli, A. 2017)

Nous avons déjà plus ou moins évoqué, *supra*, cette théorie de la période critique ou sensible, liée au facteur de l'âge de début d'acquisition d'une L1 et/ou L2, lorsque nous avons exposé l'idée qu'un apprenant enfant aurait plus de facilités (cognitives, physiologiques) qu'un adulte, pour apprendre les langues ; qu'un apprentissage précoce d'une langue seconde ou étrangère peut permettre à l'enfant d'atteindre un niveau de compétences linguistiques élevé, à l'instar d'un locuteur natif. Les travaux sur le bilinguisme vont ainsi généralement dans ce sens. Or, si l'idée selon laquelle plus l'apprentissage d'une langue est tardif et plus l'apprenant rencontrerait des difficultés, fait consensus ; celle de l'existence d'une période dite critique ou sensible fait encore débat⁴⁴ (Gangolli, A. 2017 ; Kail, M. 2015), d'où notre impossibilité d'apporter une réponse tranchée à cette question, ni à celle que nous nous posons au départ.

Et en effet, plusieurs travaux de recherche autour de ces questions, rapporte Murphy, V. (2014), indiquent des « résultats mitigés ». Si certains travaux suggèrent un plus grand succès d'apprentissage d'une langue étrangère quand celui-ci est débuté précocement, d'autres énoncent l'inverse, les apprenants plus âgés obtenant de meilleurs résultats ! Nous n'entrerons pas dans les détails ici, mais nous pouvons toutefois préciser que, globalement, ces résultats

⁴² Gangolli, A (2017) s'est, pour sa part, posé cette question « fondamentale » dans le cadre d'une recherche dans le domaine de l'acquisition phonologique des langues. Elle cite les neurologues W. Penfield et L. Roberts (1959) qui évoquent cet âge optimum se situant chez l'enfant entre quatre et huit ans, et durant laquelle la capacité d'imitation des sons serait maximale – considérant que l'apprentissage des sons est un processus majoritairement imitatif.

⁴³ Gangolli, A (*Ibid.* 2017) explique que la notion d'*âge optimum* est remplacée par la notion de « période critique / sensible » vers la fin des années 60 : « La période concernée est plus longue que celle de l'âge optimum, parce qu'elle va de l'âge de dix-huit mois / deux ans jusqu'au début de la puberté. » Entre neuf et treize ans, le pré-adolescent, plus « analytique » dans son apprentissage, perdrait sa capacité adaptative liée à la plasticité du cerveau, et de fait l'apprentissage serait moins implicite, moins spontané, moins efficace.

⁴⁴ Selon Kail, M. (2015). p. 63 : « En revanche, ce qui fait débat, c'est l'hypothèse dite de la période critique pour l'acquisition de la L2, dans ses implications comportementales et neurocognitives qui touchent à la plasticité dans l'apprentissage. Cette hypothèse soutient qu'il existe chez l'être humain des dispositions particulières à acquérir le langage (L1 et L2) qui ne seraient disponibles que pendant une période, correspondant à la maturation neurophysiologique du cerveau et au-delà de laquelle certaines acquisitions ne seraient plus possibles. »

remettent en question la notion de période critique notamment pour l'apprentissage de la L2, et non pour la L1, et que le contexte d'apprentissage a toute son importance, ainsi que l'influence de la L1, sans oublier le facteur primordial de *l'input*, ce que souligne par ailleurs Granfeldt, J. (2016) :

« Un deuxième facteur pour rendre compte du développement linguistique chez l'enfant bilingue est l'exposition à la langue cible envisagée à la fois en termes de qualité et de quantité d'input. L'input peut être défini comme la langue à laquelle l'enfant (ou l'apprenant adulte) est exposée. Étroitement liée à la question de l'input se pose la question de l'usage de la langue et des possibilités pour l'enfant d'utiliser la langue pour communiquer. L'input a été estimé à partir de la durée d'exposition à la langue. Les occasions d'entendre et d'utiliser les deux langues peuvent varier à travers la scolarisation, etc. Dans les différentes approches qui attribuent une importance particulière à la quantité d'exposition aux données linguistiques et à l'influence de la fréquence des formes sur le processus d'acquisition, on a retrouvé l'hypothèse générale selon laquelle certaines structures de la langue cible sont particulièrement complexes et difficiles à acquérir. Nous concluons que le simple facteur d'âge n'est pas suffisant pour rendre compte du développement linguistique en L2, mais que seule une combinaison de l'influence de L1, de l'input et des propriétés des structures de la L2 peut rendre compte de ce développement. »

Pour conclure, nous rejoignons donc Granfeldt et dirons qu'en ce qui concerne nos enfants de l'école maternelle de Téhéran, le fait de commencer précocement l'apprentissage du français ne garantit pas une acquisition idéale de la langue, ni ne préserve des difficultés d'apprentissage. L'exposition de nos enfants à la langue française n'est limitée qu'à l'école – seulement 4 heures par jour – et, bien que non négligeable, l'input reste sans doute insuffisant car les enfants ne sont confrontés à aucun élément linguistique en français en dehors de ces moments. Si nous pouvons les qualifier de bilingues tardifs, il nous apparaît à peu près certain qu'ils n'atteindront pas un niveau de compétences linguistique et communicationnelle aussi poussé qu'un locuteur natif ou qu'un apprenant bilingue précoce. Nos enfants suivent un enseignement de français langue de scolarité, mais n'ont que peu, voire pas du tout, l'occasion de communiquer en français en dehors du contexte scolaire. Cependant, il convient de souligner que l'enseignement précoce d'une langue seconde reste globalement bénéfique pour l'enfant : les études actuelles tendent en effet à démontrer ses conséquences positives sur le développement des habiletés langagières et capacités cognitives de l'enfant, ainsi que sur ses apprentissages scolaires en général (Demont, E. Besse, A-S. Commissaire, E. 2019).

Le déroulement de l'initiation en langue étrangère exige donc les meilleures conditions. Par ailleurs, en regard des différences de mécanismes d'apprentissage entre adultes et enfants, il semble aussi important que l'enseignement de la langue seconde s'adapte au profil de notre jeune public. L'institution scolaire a ainsi un rôle important à jouer dans l'enseignement précoce des langues étrangères, car il est nécessaire de disposer des méthodes adaptées aux enfants plus jeunes et de bénéficier d'enseignement apte à assurer cette nouvelle matière. Nous étudierons donc dans les chapitres suivants les aspects théoriques et méthodologiques de l'apprentissage et de l'enseignement des langues ; nous tenterons ainsi de réaliser un état des lieux nécessaire afin d'aborder notre partie empirique avec les connaissances et outils de mesure adéquats, aussi de circonscrire un cadre théorique pour notre travail d'enquête, d'observation et d'analyse des pratiques enseignantes en Français Langue Étrangère précoce, au sein de l'école maternelle *Les Lutins* à Téhéran, laquelle fera l'objet d'une présentation plus détaillée au début de notre seconde partie.

En outre, nous nous sommes interrogés sur les difficultés liées à l'apprentissage du français pour un enfant persanophone, réflexion qui permet d'introduire celles plus théoriques concernant les notions d'apprentissage et d'enseignement, et qui feront l'objet des chapitres suivants, avant de proposer un état des lieux historique des principaux courants méthodologiques de l'enseignement du FLE et de ses pratiques de classe. Ce balayage théorique nous permettra en effet de passer à la partie analytique de nos observations de manière plus avisée.

Chapitre 2 : Théories de l'apprentissage et de l'enseignement

Dans ce chapitre de notre travail, nous essaierons d'abord de présenter l'acte d'apprendre et d'enseigner ainsi que d'expliquer ce que signifient les termes « apprendre » et « enseigner ». Ensuite, nous présenterons les diverses modalités de l'acte d'apprendre. Cela suppose d'expliquer d'abord les différentes dimensions prises en considération dans le processus d'apprentissage, en prenant en compte la question des conditions externes et internes qui dirigent le processus de l'apprentissage. En outre, différents modèles de l'apprentissage ont été élaborés au XX^e siècle, selon quatre courants théoriques principaux venant du domaine des sciences humaines, notamment de la psychologie : le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et enfin le socio-constructivisme. Ces quatre courants de pensée ont largement nourri les sciences de l'éducation, outre d'orienter les pratiques d'enseignement/ apprentissage. Nous proposerons donc une description succincte de ces quatre grandes théories, de leurs principaux concepts, enfin une analyse des conceptions de l'apprentissage qu'elles induisent, avec leurs apports et leurs limites. Nous aborderons ces différentes théories, d'abord en termes d'apprentissage général, et ensuite en lien avec l'enseignement/ apprentissage des langues.

2.1 L'acte d'apprendre et d'enseigner

Il existe de nombreuses définitions de l'acte d'apprendre et d'enseigner. Si apprendre et enseigner sont deux concepts distincts, ils sont cependant à la fois inséparables car ils sont interdépendants. En effet, le terme d'apprentissage renvoie à cette question à la fois simple et complexe : « qu'est-ce qu'apprendre ? ». Afin de répondre à cette question et de rendre plus clair l'acte d'apprendre, il nous paraît nécessaire d'étudier les diverses définitions en diachronie et d'un auteur à un autre. En effet, le processus d'apprentissage est un processus à la fois incontrôlable, subjectif, imprévisible et complexe. Parmi les caractéristiques anthropologiques d'un être humain, l'aptitude à apprendre occupe une place essentielle. Un être humain se force toujours à apprendre pour survivre. De même, un enfant peut être vu comme une machine à apprendre, dès lors qu'il intègre le monde des humains. Sa survie dépend de sa capacité à apprendre et ainsi à se socialiser, s'intégrer dans la communauté des hommes, d'où la nécessité aussi pour lui d'être enseigné/ éduqué (Meirieu, P. 1996). D'un point de vue étymologique, l'acte d'apprendre vient de l'origine latine *apprehendere* au sens de *saisir* ou *prendre*. Donc

l'étymologie nous présente cet acte d'une manière quelque peu incomplète, du moins subjective, car il le considère comme un acte d'appropriation, relatif à un individu. Or, dans le couple enseigner/apprendre, enseigner c'est donner l'occasion d'apprendre. Si apprendre signifie acquérir une connaissance ou un savoir-faire (se l'approprier), l'acte d'apprendre semble nécessiter un double mouvement entre un maître d'un côté, et son apprenti, de l'autre côté.

Nous avons tenté d'établir une comparaison entre le terme *apprendre* et d'autres termes proches, comme *enseigner*, *instruire* ou *acquérir* afin de mieux cerner les particularités de ce terme. Pour ce faire, nous nous sommes référée à l'article intitulé « apprendre » de l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert (1751. Tome 1. p. 555)⁴⁵ :

« APPRENDRE, *étudier, s'instruire.* (Grammaire.) *Étudier*, c'est travailler à devenir savant. *Apprendre*, c'est réussir. On étudie pour *apprendre*, & l'on *apprend* à force *d'étudier*. On ne peut *étudier* qu'une chose à-la-fois : mais on peut, dit M. l'Abbé Girard, en *apprendre* plusieurs ; ce qui métaphysiquement pris n'est pas vrai : plus on *apprend*, plus on sait ; plus on *étudie*, plus on se fatigue. C'est avoir bien *étudié* que d'avoir *appris* à douter. Il y a des choses qu'on *apprend* sans les *étudier*, & d'autres qu'on *étudie* sans les *apprendre*. Les plus savans ne sont pas ceux qui ont le plus *étudié*, mais ceux qui ont le plus *appris*. *Synon. Franç.*

On *apprend* d'un maître ; on *s'instruit* par soi-même. On *apprend* quelquefois ce qu'on ne voudroit pas savoir : mais on veut toujours savoir les choses dont on *s'instruit*. On *apprend* les nouvelles publiques ; on *s'instruit* de ce qui se passe dans le cabinet. On *apprend* en écoutant ; on *s'instruit* en interrogeant. »

Observations :

<i>Le procès d'apprendre n'aura pas lieu sans présence d'un maître.</i>	<i>L'individu est capable de s'instruire soi-même sans se sentir dépendant de la présence d'un maître.</i>
<i>Apprendre ne se réalise qu'en contactant.</i>	<i>L'homme réussit à s'instruire en s'interrogeant.</i>

⁴⁵ D'Alembert, J. Diderot, D. *L'Encyclopédie*, 1^{er} édition, 1751. En accès libre : https://fr.wikisource.org/wiki/L'Encyclopédie/1re_édition

<i>L'apprentissage advient sans volonté.</i>	<i>S'instruire arrive volontairement.</i>
<i>Apprendre relève d'une forme d'échange entre les partenaires nommés maître et apprenant.</i>	<i>S'instruire est un acte volontaire, individuel et personnel.</i>

On peut observer une différence cruciale entre *instruire* et *apprendre*. Instruire est relatif à un individu seul, se traduit par un acte volontaire, personnel, de réflexion. Par contre, il est bien souligné qu'*apprendre* relève d'une relation, « d'une forme d'échange » : ainsi *apprendre* et *enseigner* se complètent et ne se séparent jamais.

Selon Martinez, P. (1996), l'acte d'apprendre et l'acte d'enseigner représentent deux processus continuellement mis en interaction :

« Apprendre signifie fonder une relation entre un stimulus et une réponse de telle sorte que lorsque ce stimulus se présente à nouveau, le sujet fournisse à nouveau la même réponse, la mémoire y joue un rôle important ». (Forquin, J-C. Robert, A-D. 1994. p. 70).

En outre, l'apprentissage ne s'effectue pas en une simple procédure de mémorisation et d'accumulation des connaissances. C'est un processus complexe de transformation cognitive et de construction de connaissances nouvelles à partir de connaissances anciennes. À ce sujet, Giordan, A. (1998. p. 9) souligne que :

« Tout apprentissage réussi est un changement de conception consécutif à des confrontations entre des informations nouvelles et le savoir antérieur de l'individu. »

De même :

« L'apprentissage consiste en une modification systématique de conduite en cas de répétition d'une situation ... En effet, l'acquisition n'est pas réalisée en un essai, c'est-à-dire après une seule présentation de la situation et une réaction unique ; mais elle s'établit progressivement, chaque essai ou répétition de la situation et de la création amenant à une amélioration de la performance... » (Le Plat et alii. 1970. p. 07).

Le problème de la connaissance constitue la base fondamentale de l'acte d'apprendre. En somme, l'apprentissage est un processus dont l'objet est l'acquisition de nouvelles

connaissances, la modification des connaissances déjà acquises ainsi que la construction de nouvelles compétences. L'émergence de ce processus se trouve dans le changement de comportement chez l'apprenant résultant de sa manière de pensée et d'agir, en vue d'une adaptation à lui-même et à son entourage.

Donc *apprendre* signifie partir d'un connu vers un inconnu, autrement dit partir de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, ce qui aboutit à une construction des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être de l'apprenant.

2.1.1 Les dimensions de l'apprentissage

L'acte d'apprendre englobe trois dimensions : la dimension affective, la dimension cognitive et la dimension sociale, ayant pour objectif principal de faciliter l'acquisition des connaissances chez l'apprenant. Comme le processus d'apprentissage est un processus à double mouvement s'effectuant entre l'enseignant et l'apprenant, l'enseignant a alors pour tâche de transmettre un savoir à son apprenant. Pour assurer son rôle de facilitateur de l'appropriation des connaissances chez l'apprenant d'une part, et lui donner un enseignement plus efficace d'autre part, il faut que l'enseignant prenne en compte ces différentes dimensions de l'apprentissage.

- **La dimension affective :** Tous les sentiments, émotions et affections ressentis par l'apprenant dans les différentes situations, et les états qui sont donc les effets émotionnels de la relation qu'il établit avec le sujet qu'il apprend, autrui et son environnement, font partie de la dimension affective. Cette dimension permet à l'enseignant d'accompagner son apprenant tout au long de son processus d'apprentissage en encourageant ses essais, en valorisant ses réussites et en dédramatisant ses erreurs. Cette procédure, d'une part, permet à l'apprenant de se sentir plus à l'aise et confiant pour un apprentissage plus profond car il est averti du droit de commettre des erreurs, et d'autre part, permet à l'enseignant de suivre les évolutions de l'apprenant.
- **La dimension cognitive :** Par cette dimension, l'enseignant peut observer l'ensemble des stratégies dont l'apprenant peut faire usage pour apprendre. Cette dimension permet à l'apprenant de mettre en œuvre une activité intellectuelle et/ou cognitive pour s'approprier une connaissance. En effet, l'apprenant entreprend une sélection et une organisation des informations et savoirs qu'il reçoit : il garde ceux qu'il peut relier à son expérience passée et à ses besoins actuels. Enfin, l'apprenant effectue une

réorganisation de l'ensemble des informations obtenues à sa propre façon et ainsi, il se les approprie en les reliant à des connaissances antérieures.

- **La dimension sociale :** Le rôle de cette dimension est aussi essentiel que celui de deux autres dans le processus d'apprentissage, car elle permet à l'apprenant de créer une relation entre ses savoirs acquis et de les mettre en pratique dans les situations sociales, professionnelles et personnelles de sa vie. Cette pratique permet un approfondissement de ses savoirs aboutissant à renforcer l'intention de l'apprenant à réutiliser ses compétences. Grâce à cette dimension, l'enseignant peut offrir à l'apprenant l'occasion d'échanger son point de vue avec celui des autres, de l'exprimer et de l'argumenter. Le fait d'être confronté à des points de vue divers donne à l'apprenant à prendre, au fur et à mesure, sa place dans le monde d'aujourd'hui et de demain en tant qu'être humain.

2.1.2 Les conditions de l'apprentissage

Selon Gagné, R. (1974) psychologue américain, il existe deux sortes de conditions dirigeant l'apprentissage :

- **les conditions internes :** elles concernent l'apprenant et ses possibilités initiales pour apprendre, ses habiletés cognitives, ses données scolaires, sociales et situationnelles qui sont en relation directe avec les objectifs didactiques à atteindre. Tout cela a un effet sur sa motivation ainsi que sur le déroulement et les résultats du processus d'enseignement/apprentissage.

- **les conditions externes :** toutes les variables constitutives de la situation d'apprentissage font partie des conditions externes. Ces conditions précisent la manière d'enseigner, le contenu d'enseignement, la structure et le degré de difficulté de la discipline.

Toujours selon Gagné, R. les conditions internes et externes s'influencent directement l'une l'autre car :

- S'il n'y a pas de motivation chez l'apprenant ou si son niveau de départ est bas, les conditions externes n'auront pas d'influence pour réaliser l'apprentissage.

- Lorsque les conditions internes sont suffisantes, la présence d'un stimulus externe est nécessaire pour que la procédure d'apprentissage puisse s'effectuer.

Une fois toutes ces conditions remplies, l'apprenant réussit à résoudre le problème et son apprentissage sera réalisé.

2.2 Les principales théories de l'apprentissage

Les diverses et nombreuses disciplines contributives à la connaissance des mécanismes d'enseignement-apprentissage, qui sont à la base de différentes approches de l'apprentissage, constituent les fondements théoriques des recherches en éducation. Les théories de l'apprentissage ont contribué de manière considérable à renouveler les méthodes d'enseignement. Cependant, la pluralité des approches de l'apprentissage et la diversité des champs théoriques ont conduit les théoriciens à regrouper les modèles de l'apprentissage selon quatre grandes théories. Leurs caractéristiques seront observées d'abord du point de vue d'un apprentissage général ; ce qu'apportent ces théories pour l'apprentissage et le rôle qu'elles jouent dans l'acte d'apprendre. Ensuite sera pris en compte le point de vue de l'apprentissage des langues ; les apports et les effets de chacune de ces théories dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. Ces différents courants ont joué et continuent de jouer un rôle essentiel du point de vue des apprentissages en général et des apprentissages scolaires, en particulier.

2.2.1 La théorie béhavioriste

Le béhaviorisme – ou comportementalisme, en français – est la première grande théorie qui a influencé les domaines de la pédagogie, de la didactique, de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Les grands effets de cette théorie qui dominait fortement les recherches dans le domaine de la psychologie au XX^e siècle, perdurent encore. L'origine de cette théorie se trouve dans la philosophie positiviste scientiste du XIX^e siècle et la philosophie américaine du XX^e siècle. Le terme *béhavioriste* a été utilisé en 1913 par le psychologue américain John Broad Watson (1878-1958), issu de l'anglais *behavior* qui signifie le comportement. L'usage qui a été fait de ce terme a conduit à présenter la psychologie comme une science du comportement.

Pour les béhavioristes, les structures mentales sont comme une boîte noire à laquelle nous n'avons aucun accès. La théorie béhavioriste définit ainsi le principe des processus d'apprentissage en s'appuyant sur l'inaccessibilité du fonctionnement du cerveau et de la pensée de l'individu et sur la seule observation de ses comportements. Le béhaviorisme considère l'esprit comme un vaisseau vide à remplir avec d'une part, les essais de l'apprenant, qui rassemble des connaissances, et d'autre part, avec les essais de l'enseignant qui tente de

transmettre ces connaissances. Il s'agit donc d'une approche transmissive : l'enseignant oriente et contrôle, l'apprenant reçoit, dans une posture d'apprentissage relativement passive. Pour l'apprenant, il s'agit de maîtriser un savoir tout au long de son processus d'apprentissage, en s'assurant que le but de l'apprentissage a été bien réalisé. En outre, l'enseignant ne s'intéresse pas à ce qui se passe dans la boîte noire, comme la compréhension, l'analyse ou la capacité de synthèse, il s'attache à faire acquérir les connaissances et l'apprentissage s'effectue essentiellement par la répétition d'exercices afin de stimuler la mémorisation des savoirs et des savoir-faire (Britt, M. 2018).

Ce courant associe donc l'enseignement à une stimulation, à la création et au renforcement des comportements observables appropriés. C'est en d'autres termes le principe de stimulus-réponse-renforcement (*Ibid.* 2018).

2.2.1.1 Trois modèles successifs

La théorie béhavioriste est largement influencée par les travaux de Pavlov, Watson et Skinner.

- **Le modèle de réflexe conditionnel de Pavlov**

Les origines de la théorie béhavioriste se trouvent dans les travaux du scientifique russe, Ivan Pavlov (1849-1936) qui propose une théorie basée sur le conditionnement à partir d'une expérience réalisée dans son laboratoire. Il apporte une explication physiologique au processus d'apprentissage, fondée sur le réflexe conditionnel à partir d'une expérience effectuée par hasard, lors de l'installation d'une sonde afin de mesurer la sécrétion salivaire d'un chien. Il s'aperçoit alors que le chien commence automatiquement à saliver en rencontrant le garçon qui le nourrissait. En analysant les conditions susceptibles de créer ce réflexe chez le chien, avec un déclencheur neutre arbitraire (une cloche), Pavlov présente trois types de stimulus :

-le stimulus neutre : c'est un stimulus qui ne provoque, au début, aucune réponse continue et spécifique ;

-le stimulus inconditionnel : c'est un stimulus qui provoque une réponse particulière d'une façon régulière sans retourner à son opération précédente ;

-le stimulus conditionnel : C'est un stimulus originellement neutre. Ce stimulus, suite à son association occasionnelle avec un autre stimulus qui, lui, provoque de manière stable une réponse, déclenche une réponse, qu'il ne déclenchait pas auparavant.

- **La théorie du changement de comportement par le conditionnement externe de Watson**

Influencé par les travaux de Pavlov, Watson a commencé ses expériences avec les animaux, mais il les a développés et adaptés aux comportements humains. Selon Watson, tout être humain, naît accompagné de réflexes et des réactions émotionnelles innées. Les autres comportements sont le résultat des associations des stimulus-réponses créées par le conditionnement.

Pour Watson, rien d'autre n'est à considérer que les relations objectives entre le stimulus et la réponse, indépendamment des états de conscience. En effet, il pense qu'un état inobservable ne peut pas être étudié. Les behavioristes refusent ainsi d'étudier autre chose que des comportements observables. Pour eux, l'approche scientifique de la psychologie doit s'éloigner de tout ce qui donne sur la subjectivité. L'approche behavioriste trouve donc son origine dans une doctrine psychologique qui réfute le concept mentaliste de la psychologie subjective : « une approche réellement scientifique en psychologie doit se débarrasser de tout concept référant à la subjectivité » (Gaonac'h, D. 1987. p. 14). Ainsi, le behaviorisme exclut l'idée de conscience, d'introspection, et de processus psychologiques internes. Pour cela, Watson formule la théorie psychologique du stimulus-réponse en ayant recours à des processus expérimentaux objectifs. D'après lui, il existe une relation observable entre des stimulus créés par le milieu extérieur, et les réactions de réponse spontanées ou acquises produites par l'organisme. Le behaviorisme se cantonne donc à l'étude des changements de comportement, terme qui désigne tout mouvement, toute activité, manifestation observable et mesurable d'un organisme. Dans cette optique, l'apprentissage est un conditionnement. L'apprenant, par une stimulation du milieu, produit des comportements observables en relation avec des conditions externes. Watson insiste sur le fait que l'homme n'est que le résultat des conditionnements qui l'entourent, et le reflet de son milieu. Il formule alors la thèse du « modelage » : les élèves sont formés, ou modelés par des conditionnements externes.

- **Le modèle de conditionnement opérant de Skinner**

Burrhus Frederic Skinner (1940-1990) est considéré comme le père du béhaviorisme dans les domaines de l'apprentissage et de l'éducation, il fonde une théorie du contrôle des mécanismes d'apprentissage. Au cours des années 1950, il révolutionne l'approche de l'enseignement en se fondant sur les résultats de ses recherches fondamentales, notamment de ses travaux sur les stratégies d'apprentissage effectués avec des animaux (rat, pigeon).

Dans son expérience la plus connue, dans la lignée de Pavlov et de Watson, Skinner a montré qu'avec la répétition des essais successifs, le rat affamé dans le labyrinthe réussit à en sortir, et parvient à trouver sa nourriture. Par cette expérience, Skinner présente une nouvelle loi du conditionnement, appelée *le conditionnement opérant*. En effet, il distingue deux types de réponses aux stimuli, nommées comportement *répondant* et comportement *opérant*. Pour lui, le comportement créé par la suite d'actions, sur la base d'un renforcement, est le comportement opérant. C'est-à-dire que l'augmentation de la fréquence du comportement est liée à ce « renforcement ». L'exemple s'appuie sur la demande d'un objet qu'une personne adresse à une autre personne. Si la personne reçoit cet objet en retour, cette réception renforcera le comportement de demande. La probabilité de reproduire le même comportement plus tard dans des conditions identiques afin d'obtenir le même résultat augmente ainsi. Pour Skinner, appliquer le conditionnement opérant à l'éducation paraît simple et direct. Par enseignement, il entend l'arrangement des renforcements éventuels par lesquels les apprenants apprennent. Dans leur milieu naturel, l'apprentissage s'effectue sans arrangement. En revanche, avec l'arrangement des contingences spéciales des enseignants, ils acquièrent des comportements plus rapidement, et qui, autrement, ne se produiraient jamais.

De plus, selon Gaonac'h, D. (1987, p. 15), les contingences de renforcement sont liées à l'interaction entre trois événements successifs :

- Une stimulation (situation de produire une réponse)
- Une réponse (un comportement de l'organisme)
- Un événement extérieur à l'organisme (qui suit le comportement)

Par cette conception de l'apprentissage, et suite aux observations et aux expériences déjà effectuées sur les animaux, Skinner et les autres psychologues ont été conduits à établir un certain nombre de lois :

- La loi de l'essai et de l'erreur : l'apprentissage se réalise par essais successifs et tâtonnements à partir des erreurs.
- La loi de l'habitude : l'apprentissage se réalise par pratiques successives en s'exerçant et en créant des habitudes.
- La loi de l'effet : l'apprentissage se réalise quand un acte est suivi d'un effet positif (une récompense) ou d'un effet négatif (une sanction).
- La loi de l'analogie : quand les situations présentent des ressemblances avec la situation d'apprentissage, la tendance consiste à reproduire et à transférer le contenu appris de cette situation d'apprentissage.

En effet, l'apprentissage s'effectue si le dosage de renforcement est convenable. Selon Skinner, la répétition joue un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage car celui-ci ne s'établit jamais en un seul essai et après une seule présentation de la situation. L'apprentissage se réalise progressivement, et les essais, comme la répétition de la situation et de la réaction, augmentent le niveau de la performance. On apprend dans l'action, avec l'expérience, par les essais et les erreurs. Aussi, Skinner, s'oppose aux méthodes traditionnelles d'enseignement basées sur le renforcement négatif. Il promeut un mode d'enseignement permettant à chaque apprenant de fonctionner à son propre rythme au moyen de renforcements positifs. Selon lui, l'acquisition des connaissances s'établit successivement et par le renforcement positif appelé récompense. Cette approche considère que les erreurs doivent être étudiées et corrigées, et les réponses correctes doivent être valorisées. Il majore le rôle de l'enseignant, qui doit organiser des exercices progressifs, conduire les apprenants dans leur réalisation et les préparer à l'étape suivante (Acard, I. 2017).

2.2.1.2 Behaviorisme et enseignement des langues

Skinner considère l'activité langagière de l'homme comme l'un de ses comportements observables, et c'est à partir de ces comportements et de ces productions linguistiques observables que peut être décrite, selon lui, la connaissance d'une langue. Skinner pense en effet l'apprentissage ou l'acquisition de la langue par l'enfant comme une succession de stimuli-réponses. C'est son entourage qui lui propose les stimuli ; la base des renforcements et les réponses se construisant à partir de l'imitation des modèles. Le passage d'une langue à une autre serait également conçu comme l'acquisition de liaisons stimulus-réponses, où le stimulus intervient dans une langue, et la réponse dans une autre.

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, il existe ainsi deux principaux types d'applications déroulant des principes behavioristes : l'enseignement dit programmé, envisagé comme une technologie scientifique de l'enseignement, et la méthode audio-orale sur laquelle nous reviendrons plus en détail (voir *infra*, chapitre 4).

Structurer la matière à enseigner en petites unités, individualiser l'apprentissage, renforcement et participation active de l'élève figurent parmi les principes fondamentaux de *l'enseignement programmé* créé par Skinner (Acard, I. 2017), considéré comme une révolution scientifique de l'enseignement en 1950. Ce type d'enseignement recourt en outre à des machines à enseigner, sorte de boîte à taille humaine dans lesquelles l'apprenant, par un mécanisme technique simple, répond à des questions et obtient une évaluation immédiate. Le concept phare dans le domaine de l'enseignement behavioriste est le renforcement, et en effet, le renforcement *positif*, pour chaque réponse correcte, encourage l'apprenant à continuer son apprentissage (Acard, I. 2017).

La méthode audio-orale, quant à elle, prend aussi son origine dans la psychologie behavioriste. Le schéma de base de cette théorie est le réflexe conditionné, composante du comportement humain manifestée concrètement par le trio stimulus-réponse-renforcement. La répétition des stimuli provoque des réponses qui deviennent des réflexes ou des acquis définitifs. Avec la méthode audio-orale, on profite ainsi des laboratoires de langue pour réaliser le processus d'apprentissage puisqu'ils permettent d'appliquer le trio du schéma behavioriste. Ce dispositif est considéré comme l'auxiliaire privilégié permettant des répétitions intensives qui jouent un rôle important dans le processus de mémorisation et d'automatisation de la langue.

2.2.1.3 Apports et limites de l'approche behavioriste

Il ne faut pas oublier que la théorie behavioriste et surtout la notion de renforcement ont apporté une amélioration dans le processus de l'enseignement/apprentissage. Avec le modèle behavioriste, l'enseignant se centre sur la progression de l'apprentissage, l'évaluation et la réussite de l'apprenant. Cette théorie a par ailleurs eu des effets positifs en renouvelant les pratiques dans le domaine de l'évaluation. Considérée comme une théorie complète de l'apprentissage, l'approche behavioriste :

- donne une définition détaillée de son but : « apprendre », c'est être capable de donner une réponse convenable ;

- elle présente précisément les mécanismes comportementaux à l'œuvre : répétition de l'enchaînement stimulus-réponse ;
- elle suggère une méthode d'enseignement/apprentissage qui rend les objets d'apprentissage opérationnels : apprendre par essais et erreurs, créer des renforcements négatifs pour corriger les erreurs, des renforcements positifs pour encourager ...

Pour ce qui concerne les limites du béhaviorisme, les critiques pointent l'absence référence aux théories de la connaissance et le simplisme de son approche « mécaniciste », ne considérant l'être humain que dans ses aspects comportementaux, et accordant peu de valeur aux processus mentaux. Cette théorie n'accorde d'importance qu'au contenu informationnel à transmettre, ignorant le système et le fonctionnement cognitif de l'apprenant, ce qui crée une confusion entre la notion d'information et celle de connaissance.

Sur le plan pédagogique et empirique, cette théorie ne fonctionne que dans des conditions spéciales de recherche qui respectent peu le cadre scolaire habituel. D'ailleurs, des écarts notables sont constatés entre les objectifs généraux de l'enseignant (ce qu'il planifie pour faire apprendre) et les objectifs opérationnels (ce qui se passe en réalité pour l'apprenant). La pédagogie par objectif révèle ces distorsions : l'opérationnalisation des objectifs visée limite les pratiques de l'enseignant car il se trouve devant un grand nombre d'objectifs à atteindre à la fois.

Aussi, la répétition ne serait pas un facteur permettant d'apprendre à parler, d'amener le progrès ou la performance en communication. Enfin, simplifier les unités complexes à apprendre en une suite d'unités plus simples tend à maintenir l'apprenant dans une position de passivité et ne l'aiderait pas à maîtriser à atteindre un apprentissage complexe visé initialement, même s'il est satisfait de toutes les étapes de son apprentissage. L'apprenant aurait ainsi une maîtrise assez superficielle de son apprentissage lui donnant toutefois une illusion de satisfaction en regard de sa progression.

2.2.2 La théorie cognitiviste

Le terme cognitiviste trouve son origine dans le mot latin « cognito » signifiant connaissance. Le constructivisme représente un courant de recherche scientifique fondé sur la cognition, soit « le processus par lequel un organisme acquiert la conscience des événements et objets de son environnement. » (Le Nouveau Petit Robert. 2009. p. 460).

S'opposant à la théorie behavioriste qui refuse d'étudier ce qui se passe à l'intérieur de la « boîte noire », la théorie cognitive considère qu'il est impossible de comprendre le processus d'apprentissage sans observer ce qui se passe à l'intérieur de l'esprit de l'individu. En effet, l'approche cognitive se différencie de l'approche behavioriste en postulant l'importance de l'existence du cerveau et de l'esprit, de l'existence d'un système de représentation et de traitement de l'information qu'il convient d'observer et d'étudier.

Le cognitive prend donc en considération les processus internes entrant en jeu dans l'acquisition de nouvelles connaissances et dans l'apprentissage. Ce modèle s'intéresse à réintroduire les phénomènes mentaux ignorés par le courant behavioriste. Autrement dit, la théorie cognitive s'appuie sur l'activité mentale de l'apprenant pour trouver une explication au fonctionnement de ses processus mentaux ainsi qu'à leur intervention dans son apprentissage. Donc la connaissance, la mémoire, la perception et le raisonnement constituent les objets d'étude du modèle cognitive. Cette approche ne considère pas l'apprentissage comme un processus d'acquisition des connaissances mais, plutôt un processus de *construction* des connaissances. Contrairement au modèle behavioriste dans lequel les activités d'enseignement s'appliquent à la transmission des connaissances, dans le modèle cognitive, les activités d'enseignement sont organisées en vue de la construction des connaissances. En d'autres termes, plutôt que sur la transmission, l'enseignement inspiré de la théorie cognitive met l'accent sur l'organisation, la structuration et l'intégration des connaissances.

Dans cette perspective, l'enseignant ne joue plus le rôle de diffuseur ou transmetteur des connaissances. Il joue plutôt le rôle déterminant d'entraîneur, de gestionnaire et de facilitateur pour l'apprenant et la construction de ses connaissances. Celui-ci est décrit comme un sujet actif, constructif, motivé, aussi comme l'acteur principal de son apprentissage car il effectue différentes opérations cognitives pour apprendre : construire, reconstruire, recueillir, enregistrer, intégrer, interpréter et réutiliser des informations et des connaissances qu'il obtient de son milieu et qui modifient son comportement.

Dans une approche cognitive, les connaissances déjà acquises de l'apprenant déterminent sa capacité d'apprentissage. Ces connaissances antérieures lui permettent de construire de nouvelles connaissances et significations sur lesquelles il s'appuie pour optimiser son apprentissage en intégrant des informations nouvelles et en élaborant des hypothèses sur ces informations. Ces opérations conduisent l'apprenant à construire son propre système de

traitement des informations. L'optique cognitiviste met donc l'accent sur l'importance des connaissances antérieures. En effet, selon les cognitivistes, l'activité mentale de l'apprenant influence tout son processus d'apprentissage, qui dépend de l'activité de sa mémoire. La construction de nouvelles connaissances ne s'effectue pas d'une façon solitaire, mais en s'incorporant à des schémas cognitifs déjà existants et construits par l'apprenant. L'apprentissage se réalise alors par un greffage des nouvelles connaissances sur les connaissances préalables déjà acquises. Le processus de l'apprentissage se trouve ainsi fortement lié à la représentation et à l'organisation des connaissances en mémoire.

2.2.2.1 Psychologie cognitive et théorie cognitiviste

Le courant cognitiviste s'appuie sur deux axes de la psychologie cognitive. Le premier prend pour modèle les opérations de traitement de l'information telles que les effectue un ordinateur. Il y a assimilation entre l'esprit humain et ce modèle. Le second axe repose sur une appropriation progressive et affective de deux types de stratégies mentales. Les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives possèdent un rôle primordial dans la réalisation d'une démarche structurée de l'apprentissage.

- **Le traitement de l'information**

L'acquisition des nouvelles connaissances de l'individu s'effectue de deux manières : soit implicitement, par les expériences réalisées dans son environnement proche, au cours de sa vie quotidienne ; soit explicitement, à partir des pratiques et des exercices effectués dans le cadre scolaire. Cette approche fondée sur l'hypothèse d'une ressemblance entre le cerveau de l'homme et l'ordinateur en charge de traiter des informations conduit à décrire le système cognitif de l'individu comme constitué de quatre parties et dont le fonctionnement aboutit à construire de nouvelles connaissances : l'enregistrement des informations s'effectue dans la partie entrée ; la mémoire emmagasine ces informations ; le dispositif de traitement procède à des opérations de traitement des informations enregistrées et stockées ; le résultat conduit à la sortie des informations traitées. J. Tardif (1992, p. 40) note ainsi que « l'apprentissage est l'acquisition des connaissances organisées, intégrées systématiquement en mémoire à long terme ».

La caractéristique principale de l'activité mentale est d'être structurante. Ausubel, pionnier de l'approche, insiste sur le rôle essentiel des processus de structuration dans l'apprentissage.

Selon lui, il est important de prendre en considération les connaissances déjà acquises par l'apprenant ainsi que de prendre soin de bien incorporer les nouvelles connaissances à ces dernières. Pour parvenir à un ancrage des connaissances qui aboutit à un apprentissage efficace, il faut éviter un enseignement basé sur la communication d'informations qui amène l'apprenant vers un niveau faible d'apprentissage.

- **Les stratégies cognitives et métacognitives**

Pour un meilleur traitement des nouvelles informations acquises, l'individu fait appel à un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives. Selon la théorie cognitive, tout apprentissage réussi nécessite le fonctionnement simultané de ces deux stratégies dont leur mise en synergie facilite la régulation. Aussi, l'apprenant est actif dans son processus d'apprentissage et dans la mise en œuvre de stratégies cognitives qui lui permettent de s'approprier de nouvelles connaissances. En effet, lorsqu'un apprenant est confronté à un problème dans une situation d'apprentissage, il cherche à le résoudre consciemment ou inconsciemment, en mettant en place un ensemble de processus cognitifs. La stratégie cognitive nécessite d'une part, une interaction entre l'apprenant et le sujet qu'il apprend, et d'autre part, l'utilisation de techniques particulières pour réaliser la tâche d'apprentissage.

Quant à la stratégie métacognitive, elle possède un rôle important dans tout processus d'apprentissage. Elle consiste à faire un pas de côté pour mieux appréhender les tâches effectuées, avec un regard critique sur la tâche individuelle effectuée, et la connaissance de ses points forts et ses points faibles. La prise de conscience des stratégies cognitives adoptées s'inscrit pleinement dans ce courant d'apprentissage.

Nous étudierons plus précisément ces stratégies dans le chapitre 3 de ce travail ; les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère.

2.2.2.2 Cognitivism et enseignement des langues

Comme nous l'avons déjà mentionné, la théorie cognitive s'appuie sur l'ensemble des activités mentales que l'apprenant réalise afin de construire ses nouvelles connaissances. Ainsi, le comportement langagier comme les comportements perceptifs relèvent d'une activité cognitive. Chomsky présente ainsi une nouvelle théorie du langage qui remet en question le modèle d'acquisition du langage de Skinner fondé sur l'analogie. La théorie du langage de Chomsky

est basée sur les structures linguistiques biologiquement programmées de l'être humain. Ces facteurs internes et innés sont d'une importance capitale dans le développement du langage. La distinction que fait Chomsky entre la notion de compétence et celle de performance a apporté une révolution dans le domaine de l'enseignement des langues. La compétence est un savoir intuitif qui constitue les mécanismes linguistiques innés de l'apprenant. La performance se définit par l'usage de ce savoir dans des situations concrètes, c'est-à-dire le savoir-faire de l'individu.

Par ailleurs, selon Rivenc, P. (2003), la théorie cognitive peut avoir des effets positifs en matière d'enseignement des langues, en ce qu'elle attribue la prééminence aux processus de construction des connaissances, au traitement des informations, ainsi qu'aux connaissances antérieures. Elle contribue à mettre au jour les stratégies à mettre en œuvre par l'apprenant pour l'acquisition de nouvelles connaissances d'une part, et accorde le rôle primordial aux opérations mentales que l'apprenant réalise pendant son apprentissage d'autre part. Ces caractéristiques sont propices à renouveler les méthodes d'apprentissage des langues, car « il s'agit, en didactique des langues, de privilégier la construction et l'enrichissement des stratégies qui permettent le développement de nouvelles stratégies pour le traitement de l'information et en particulier, celles qui favorisent l'acquisition d'une nouvelle langue ». (Rivenc, P. 2003. pp. 138-139)

2.2.2.3 Apports et limites de l'approche cognitive

Comme nous l'avons signalé, dans la théorie behavioriste, l'enseignant avait pour tâche principale de transmettre ses connaissances, alors que dans la théorie cognitive le rôle actif est accordé à l'apprenant et à son activité mentale pour construire des nouvelles connaissances tout au long de son apprentissage. C'est un saut épistémologique qu'effectue le courant cognitive qui, au moment de son émergence, apparaissait comme révolutionnaire dans sa manière d'étudier les processus cognitifs d'apprentissage. Cette approche prend en considération les mécanismes internes, les phénomènes mentaux de l'apprenant. De plus, les principes proposés par le modèle cognitive semblent opérationnels aujourd'hui, car ils prennent place dans les pratiques pédagogiques courantes d'apprentissage.

En dépit de la révolution amenée par cette théorie dans le domaine de l'apprentissage, ainsi que sa prise en compte de l'activité mentale et du rôle actif et constructif de l'apprenant dans son

processus d'apprentissage, il demeure une limite considérable : même un matériel bien structuré ne permet pas toujours de donner lieu à un apprentissage efficace.

Malgré l'insistance du cognitiviste sur le traitement des informations, ainsi que sur les stratégies cognitives et métacognitives, cette approche ne prend pas en compte les aspects socio-affectifs de l'apprenant. En effet, les notions de motivation, de but et d'intérêt d'apprendre font partie des éléments socio-affectifs qui participent à l'élaboration de la mobilisation nécessaire de l'apprenant pour qu'il soit en mesure de réaliser son apprentissage. Or, cette dimension est négligée dans cette approche.

2.2.3 La théorie constructiviste

À l'inverse de la théorie behavioriste, la théorie constructiviste se centre sur la construction de la connaissance de l'apprenant. Ce processus d'acquisition et de construction des connaissances dépend en partie des activités de l'apprenant menées en interaction avec son environnement. Contrairement donc à l'approche behavioriste qui limite l'apprentissage à l'association de stimulus-réponse, cette théorie ouvre de nouvelles perspectives en insistant sur l'importance de l'activité de l'apprenant pour acquérir de nouvelles connaissances (Acard, I. 2017). L'approche constructiviste permet de plus d'étudier ce qui se passe à l'intérieur de la « boîte noire » (le cerveau) de l'apprenant. La connaissance est une construction et une reconstruction continue opérée par chaque individu, lequel a en effet besoin d'acquérir progressivement des outils conceptuels pour comprendre la réalité du monde et s'approprier les objets de ce monde (Britt, M. 2018). S'appuyant sur les données de la psychologie cognitive, l'idée majeure qui sous-tend l'approche est que la construction de la connaissance s'effectue sur la base d'une activité mentale. La perspective constructiviste considère les individus et de fait les apprenants comme des entités à la recherche de sens et de significations. Elle défend l'hypothèse que chaque individu est dans un rapport réflexif au monde dans lequel il vit : il réfléchit à ses expériences et construit sa propre vision de la réalité.

En matière de didactique, le modèle constructiviste, opposé aux théories transmissives, s'appuie sur une pédagogie active basée sur une conception du développement des structures cognitives de l'individu. Dans le cadre éducatif, il s'applique ainsi aux procédures d'enseignement et d'apprentissage, considérant que les connaissances ne se transmettent, ni ne se communiquent verbalement, mais c'est à l'apprenant de les construire ou les reconstruire. La conception

générale de la transmission dans l'enseignement suppose qu'il existerait des savoirs chez l'enseignant à « faire passer » chez l'apprenant. Or dans la perspective constructiviste, le terme de transmission ne peut s'appliquer qu'aux informations : on ne transmettrait que des informations, et non des savoirs réels, qui eux sont le résultat d'une élaboration de l'individu.

Les pédagogues constructivistes déconseillent la passivité et encouragent les apprenants à être *acteurs* de leur apprentissage : d'être dans une recherche active des informations à connaître et mémoriser, d'être participatifs et d'adopter une posture dynamique d'échange avec les pairs et enseignant(s). Contrairement à l'approche traditionnelle de type transmissif, où les modalités d'apprentissage et de travail sont imposées à l'apprenant, l'approche constructiviste modifie la conception de l'apprentissage et prône l'activité réelle ainsi que le travail spontané basé sur les besoins et intérêts de l'apprenant. Ainsi, elle propose une redéfinition des rapports entre les éléments du triangle didactique (l'enseignant, l'apprenant, le savoir) : l'apprentissage est conçu comme un processus actif de construction des connaissances plutôt qu'un processus d'acquisition du savoir, et l'enseignant est un médiateur. L'approche constructiviste considère en effet l'enseignant comme un facilitateur et/ou un collaborateur plutôt qu'un dispensateur de savoir objectif (Britt, M. 2018). L'enseignant se concentre sur la manière de faire réfléchir les apprenants, de développer leur pensée critique, leur capacité de raisonnement. Il les invite à questionner leurs représentations mentales, à analyser, interpréter et collaborer, au lieu de simplement leur transmettre des connaissances. Par ailleurs, il n'existe pas un apprentissage objectif, il n'y a que des interprétations subjectifs de la réalité et des objets qui la composent.

Pour le constructiviste, l'apprentissage est donc considéré comme la construction automatique des nouvelles connaissances à partir d'un socle de connaissances antérieures déjà acquises par l'apprenant (Acard, I. 2017). La connaissance de l'apprenant correspond à son interaction avec l'environnement qu'il cherche à comprendre. Pour cela, l'enseignant doit être équipé des outils permettant d'évaluer les prérequis de son apprenant. Il doit ainsi prendre en considération ses représentations et ses conceptions, puisqu'elles peuvent devenir un point d'appui aussi bien que devenir un obstacle pour acquérir de nouvelles connaissances.

Pour conclure avec Jean Piaget : « La construction des connaissances est un ensemble de processus d'assimilation des informations nouvelles aux schémas anciens. Les connaissances nouvelles qui en résultent constituent les nouveaux objets de pensée sur lesquels les sujets s'appuient pour agir » (cité par Legros, D. Crinon. J. 2002. p. 30).

Chaque individu produit donc ses propres règles et modèles mentaux pour donner un sens à ses expériences. Apprendre est alors le processus d'adaptation de nos modèles mentaux et de nos nouvelles expériences à une réalité en perpétuel remaniement, nous permettant d'interagir avec elle.

2.2.3.1 Deux grands modèles de la théorie constructiviste

Parmi les travaux de nombreux chercheurs, les travaux de deux psychologues ont apporté une évolution notable pour la théorie constructiviste : Piaget, le représentant de cette approche, et Bruner qui a essayé de continuer le chemin de Piaget.

- **Le modèle de l'équilibration de J. Piaget**

Jean Piaget (1896-1980), psychologue et pédagogue suisse, est considéré comme le représentant le plus célèbre de cette approche constructiviste. Il s'intéresse aux recherches sur la construction des connaissances au cours du développement biologique de l'être humain. Les travaux du psychologue genevois ont également influencé le développement des théories cognitives.

La théorie piagétienne accorde un rôle essentiel à l'apprenant et aux influences de l'environnement dans l'acquisition de ses connaissances. Pour le pédagogue, les connaissances proviennent de l'expérience de découverte de l'environnement vécu par l'apprenant. Leur assimilation progressive nécessite la réalisation de diverses activités pédagogiques ; les activités de conception et de manipulation d'idées font partie des activités qui modifient les manières de faire et de comprendre de l'apprenant. Les connaissances ne s'acquièrent donc pas par un simple enregistrement d'observations. Les matières ne sont pas assimilées de manière brute, directe, mais après avoir été filtrées et réinterprétées.

Dans sa théorie du développement de l'intelligence, Piaget place l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage. Il ajoute un quatrième concept nommé « équilibration » aux trois concepts fondamentaux déjà existants sur les facteurs du développement de l'enfant (l'environnement social, l'expérience et la maturation). Le processus d'équilibration a un rôle spécial dans la construction des connaissances ; Piaget estime en effet que l'intelligence se construit à l'aide du processus d'équilibration des structures cognitives, en réponse aux demandes et aux obligations que l'environnement impose. L'apprenant construit ses

connaissances au fil de ses interactions continues avec les objets et les phénomènes de son entourage. Piaget ne suppose donc pas des structures cognitives innées, mais un *processus d'équilibration* par lequel ces structures cognitives se construisent. Le processus d'équilibration progressif aide l'individu dans son autorégulation cognitive pour mieux s'adapter à son environnement. En lien avec la nature adaptative de l'intelligence qui agit sur la fonction organisatrice et structurante, Piaget distingue deux processus d'interaction entre l'individu et son entourage : l'assimilation et l'accommodation.

Dans le processus d'assimilation, les nouvelles connaissances s'assimilent au fur et à mesure à des connaissances déjà mises en place par les structures cognitives. Selon Piaget, au moment de l'intégration de l'individu à son entourage, ou lors de sa confrontation à de nouveaux problèmes dans différentes situations d'apprentissage, ce processus permet l'assimilation (ou l'appropriation) de nouvelles connaissances (aptitudes, idées, concepts, analyses et notions) en les coordonnant à celles des cadres mentaux déjà disposés. Dans le processus d'assimilation, connaître se définit alors comme conduire de l'inconnu vers du connu. Le processus d'accommodation, quant à lui, a un fonctionnement inverse ; le contact avec l'environnement impose à l'individu des ajustements cognitifs en considération des nouvelles données assimilées. Le résultat de cette action se traduit par une réorganisation des connaissances de l'individu, ainsi que par une modification de ses conduites et de sa façon de voir le monde.

Les processus d'assimilation et d'accommodation, à la fois contraires, inséparables et complémentaires, décrivent ainsi la notion d'intelligence convenue comme une capacité d'adaptation qui conduit vers un meilleur équilibre entre l'individu et son milieu. L'intelligence n'est donc pas considérée comme une faculté mentale, mais comme une modalité d'une fonction plus générale d'adaptation, dont le but est l'instauration de cet état d'équilibre maximum entre un organisme vivant et son milieu. Selon Piaget, l'adaptation mentale est par conséquent un prolongement de l'adaptation biologique.

En ce qui concerne le développement mental de l'enfant, durant lequel se construit son intelligence, cela se traduit par une succession de constructions cognitives dont chacune intègre la précédente en reconstruisant sur un nouveau plan qui la dépasse. L'apparition de toute nouvelle structure demande l'intégration de cette nouvelle structure aux précédentes. Ce prolongement de structures cognitives de plus en plus complexes, fondées sur la coordination

et l'intériorisation des actions, amène Piaget à donner sa théorie opératoire de l'intelligence et à découper le développement intellectuel de l'enfant en quatre grands stades :

- I. Le stade des opérations sensori-motrices (de 0 à 2 ans) : La découverte de l'espace, des objets et des êtres par les perceptions et les mouvements sont caractéristiques de cette période. En effet, en communiquant avec son entourage, l'enfant réussit à construire des structures complexes par les réflexes simples et les habitudes acquises.
- II. La période préopératoire (de 2 à 7 ans) : c'est la période de la découverte des notions de quantité, d'espace et de temps. Le développement de l'intelligence prélogique ou symbolique caractérise cette période pendant laquelle l'enfant commence à construire des représentations mentales. Pendant cette période de la pensée symbolique naissante, l'imitation, la représentation et la réalisation des actes fictifs se développent. L'enfant transforme et invente. C'est ainsi qu'un objet devient le représentant d'un autre objet, comme une pierre qui devient une chaise pendant un jeu. D'après Piaget, la pensée humaine n'est pas un élément inné et elle se construit progressivement quand l'enfant entre en contact avec le monde.
- III. Le stade des opérations concrètes (de 6 à 11 ans) : c'est la période de l'acquisition des nouvelles notions comme la masse, le volume, le poids. Ce stade est le début du développement d'une logique du sens à laquelle un support concret est nécessaire.
- IV. Le stade des opérations formelles (à partir de 11 ans) : c'est le stade du développement de la pensée déductive de l'enfant.

Les différents stades du développement mental de l'enfant sont caractérisés par trois principes :

- Leur ordre de succession fixe.
- Une structure d'ensemble qui explique des réactions particulières dans la caractérisation de chaque stade.
- L'intégrativité de ces structures d'ensemble ne se substituant pas les unes aux autres.

- **Le modèle constructiviste interactionniste de Bruner**

Dans les années 1970, les travaux de Jérôme Seymour Bruner, psychologue cognitiviste américain (1915), ont largement influencé la théorie constructiviste qui va principalement s'intéresser aux notions de représentation, classification, mémorisation, récolte d'information,

etc., et se centrer sur les domaines du développement cognitif, de l'éducation, de l'acquisition du langage et de la culture chez l'enfant. En s'inspirant des travaux de Piaget, notamment de sa théorie de l'équilibration, Bruner développe le modèle d'acquisition des connaissances « en spirale » (Bruner, J. 1983), liant action, pensée et langage.

Puisqu'il trouve dans le développement linguistique la cause du développement intellectuel, il accorde un rôle important au langage. Bruner s'intéresse aux actions observables du bébé plutôt qu'à sa perception du monde. Il s'intéresse aussi au développement de ses habiletés motrices orientées vers l'atteinte d'un objectif. Si l'enfant progresse par l'expérience, son développement cognitif et son acquisition du langage ne se réalisent pas par la seule démonstration autonome de ses capacités mentales. Ils résultent de ses interactions permanentes avec l'entourage, avec autrui, et notamment avec l'adulte qui joue un rôle majeur dans l'étayage de ses connaissances.

Pour Bruner, apprendre c'est construire du sens ; un sujet actif construit lui-même du sens à travers l'apprentissage de nouveaux concepts et à partir des connaissances déjà acquises. Sa théorie constructiviste est fondée sur les principes suivants :

- I. L'apprenant construit activement sa connaissance et il ne la reçoit pas facilement du milieu.
- II. L'apprentissage est un processus d'adaptation lié à l'expérience de l'individu au contact du monde qui change sans cesse.

Selon Bruner, plus l'apprenant connaît, plus il apprend. La construction des connaissances est un processus dynamique car les connaissances antérieures de l'apprenant constituent la base de la construction de nouvelles représentations du monde organisant ses schémas mentaux. De plus, puisque ses nouvelles expériences et son contact avec le milieu complexifient la structure de ses schémas mentaux, cette structure se modifie successivement. Autrement dit, l'apprentissage d'un individu dépend aussi, en partie, de ses savoirs déjà acquis.

Bruner recommande ainsi une pédagogie de la découverte. Selon lui, la maturation psychologique, la motivation interne et la participation active de l'apprenant jouent un rôle important dans son processus de découverte. Il précise aussi qu'une structuration cohérente des connaissances facilite l'appropriation des savoirs. Par conséquent, la participation de l'apprenant dans son processus d'apprentissage est active car il sélectionne et modifie l'information, puis il exprime des hypothèses et enfin, prend des décisions en fonction de ses

schémas mentaux qui l'aident à donner du sens aux nouvelles informations, à interpréter le monde.

Bruner a fortement essayé de mettre en rapport l'éducation et les recherches en psychologie. Pour lui, il existe quatre modèles de l'esprit humain, qui conditionnent quatre formes de pédagogie (1996. p. 73-84) :

- l'enfant apprend par imitation ;
- l'enfant apprend quand il est soumis à une didactique, par l'acquisition d'un savoir déclaratif, formel ;
- l'enfant est un penseur et procède par développement de l'échange intersubjectif ;
- l'enfant est capable de savoir, en lien avec la gestion du savoir « objectif ».

2.2.3.2 Constructivisme et enseignement des langues

Dans la théorie constructiviste notamment piagétienne, le langage occupe un rôle secondaire. Pour Piaget, le langage n'est pas considéré comme un facteur constructif de développement ; la communication sert seulement de cadre, elle n'est ni un moyen, ni une fin en soi.

Même si les constructivistes insistent sur l'environnement extérieur, l'environnement de l'apprenant, la dimension sociale est paradoxalement peu prise en considération. Ainsi, malgré le lien entre apprentissage des langues et interaction sociale, il n'est pas fait mention des interactions entre l'enseignant et l'apprenant, ou entre les apprenants. En d'autres termes, alors que l'aspect socioculturel et l'aspect affectif de l'apprenant jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'approche constructiviste n'y accorde pas d'importance.

Or, l'apprentissage d'une langue étrangère s'effectue selon deux types de schèmes mentaux : les schèmes représentatifs et les schèmes communicatifs. L'interaction que l'apprenant instaure avec son milieu et son entourage constitue les schèmes représentatifs sur lesquels la théorie constructiviste insiste, mais les schèmes communicatifs correspondant à l'interaction de l'apprenant avec son milieu social ne sont pas vraiment traités. Or pour Vygotski (1934/1997), figure clé du constructivisme social que nous développons ci-après, l'apprentissage est néanmoins un phénomène sociocognitif, le produit d'une interaction continue entre l'organisme et les capacités de l'espèce d'une part, et du milieu physique et historico-social d'autre part. Autrement dit, pour lui, le langage est considéré comme le résultat de la combinaison de ces

deux schèmes de développement tandis que pour Piaget, l'interaction n'est pas considérée dans une situation d'apprentissage.

2.2.3.3 Apports et limites de l'approche constructiviste

Si le terme de « constructivisme » a été proposé par Piaget pour désigner le processus de construction des connaissances qu'il a étudié chez l'enfant, la psychologie de l'enfant n'étant pour lui que le moyen de parvenir à une théorie générale de la construction des connaissances, le constructivisme a produit une révolution dans le domaine de l'apprentissage, en apportant une nouvelle manière d'appréhender la connaissance et le savoir, ainsi qu'en donnant un rôle actif à l'apprenant dans la construction de ses propres connaissances.

Contrairement à la théorie béhavioriste, la théorie constructiviste, dans la perspective piagétienne, donne la possibilité de concevoir les processus entrant en jeu dans la construction de diverses formes d'activités mentales et/ou des fonctions cognitives de plus en plus complexes. Les recherches de Piaget ont influencé le développement des théories cognitives et apporté un éclairage sur les étapes du développement de l'intelligence chez l'enfant (concomitant du développement biologique) et l'apprenant en général, dans son rapport à la connaissance. Le modèle piagétien est donc devenu un cadre de référence car son apport considérable consiste dans son triple ancrage épistémologique, biologique et constructiviste.

Dans le domaine de l'apprentissage, la théorie constructiviste a ouvert la voie à la pédagogie active. Cette théorie est fondée sur la transmission/ réception. Selon Piaget, une pédagogie active nécessite une formation avancée de l'enseignant qui doit posséder une connaissance suffisante de la psychologie de l'enfant pour appréhender et mettre à profit les démarches et comportements spontanés des apprenants. Afin de parvenir à transmettre un bon enseignement à ses apprenants, il faut que l'enseignant soit en effet capable de les comprendre. L'approche constructiviste n'accorde pas d'importance à la manière de transmettre des connaissances à l'apprenant ; par contre, c'est l'apprenant et les diverses opérations qu'il effectue pour s'approprier de nouvelles connaissances qui importe (Britt, M. 2018).

Malgré les apports de cette théorie dans le domaine de l'apprentissage, il existe cependant certaines limites dont la plus remarquable est la construction des opérations mentales de l'apprenant, éloignée de ses systèmes de représentation. La perspective constructiviste ignore en effet l'aspect social et affectif de l'apprenant. L'accent mis sur son aspect cognitif aboutit à

un retard de socialisation. De plus, certains auteurs comme Chomsky, N. (1975), Fodor, J. (1983) et Lautrey, J. (2007), défenseur d'une approche innéiste des fonctions mentales, entre autres, ont critiqué l'approche constructiviste piagétienne en refusant l'idée d'un modèle général de développement qui considère le développement cognitif de l'enfant uniquement sous l'angle d'un processus constructif.

2.2.4 La théorie socio-constructiviste

Le développement de la théorie socio-constructiviste provient des travaux de Lev Vygotski ainsi que de l'école russe de psychologie en 1934. En effet, l'approche socio-constructiviste doit sa naissance au modèle constructiviste de Piaget, comme à la théorie de Vygotski sur les interactions sociales. Puisque cette théorie trouve son origine dans le courant constructiviste, ses chercheurs partagent également l'idée qu'apprendre signifie l'élaboration et la construction actives de ses propres connaissances. Selon les socio-constructivistes l'apprenant intervient activement dans le processus de construction de ses connaissances et de ses savoirs, qui sont issus de ses connaissances antérieures ainsi que de son activité mentale. Cependant, cette procédure de construction exige un cadre social déterminé. Autrement dit, l'apprenant construit ses savoirs non seulement à l'aide de son activité mentale, mais aussi à l'aide des apports des interactions et des échanges avec son entourage.

D'après le modèle socio-constructiviste, le fait de prendre en considération l'environnement social de l'apprenant facilite l'acquisition des connaissances. Donc, cette approche se différencie du modèle constructiviste et notamment de la théorie piagétienne en accordant le rôle principal au milieu social de l'individu dans son apprentissage. De plus, pour le constructivisme, les activités internes de l'apprenant ne suffisent pas à déterminer sa pensée. Cette détermination exige également un travail de co-élaboration et de co-construction des activités externes et objectives, qui sont effectuées dans un milieu social déterminé. La connaissance est considérée comme l'effet d'un processus de co-construction entre les apprenants et les groupes. Le socio-constructivisme relève ainsi d'approches théoriques qui mettent l'accent sur les dimensions sociales interactionnistes afin de former des habiletés.

En d'autres termes, ce modèle insiste sur le contexte socioculturel de la cognition et convoque la médiation du monde extérieur qui influence le développement des compétences. Selon Vygotski :

« la pensée n'est donc pas une activité qui se situe dans la tête de l'individu, mais plutôt dans les connexions et les interactions entre, d'une part, les individus humains et, d'autre part, les objets du monde qui constituent ainsi des outils cognitifs d'aide à la construction des connaissances. » (cité par Legros, D. Crinon, J. 2002. p. 32)

En effet, les interactions sociales entre l'apprenant et les différents membres de sa société sont l'élément de base de l'apprentissage. L'interaction sociale de l'individu est considérée comme un stimulant actif dans son activité cognitive. Les échanges de l'apprenant avec son milieu social particulier et ses expériences sociales vécues l'encouragent à organiser ses représentations du réel, à leur donner du sens, à les fixer et enfin, à les développer.

La théorie socio-constructiviste a donc conduit à de nouvelles perspectives dans le domaine de l'apprentissage. Cette approche s'oppose à un enseignement transmissif, en mettant à l'écart le rôle traditionnel de l'enseignant et de l'apprenant. Pour parvenir à un apprentissage réussi, l'apprenant interagit avec ses pairs en collaboration avec son enseignant. L'enseignant est « mutualisateur » et « facilitateur » des apprentissages, plutôt qu'émetteur des connaissances.

En somme, l'optique socio-constructiviste s'appuie sur l'exigence de présence de trois éléments inséparables pour que l'apprenant réussisse à progresser et à se développer dans son apprentissage :

- La dimension constructiviste : cette dimension contient l'apprenant et son activité mentale ainsi que son rôle actif dans son apprentissage.
- La dimension sociologique : cette dimension considère les enseignants et les pairs de l'apprenant avec qui il interagit.
- La dimension interactive : cette dimension concerne tous les échanges et interactions de l'apprenant dans son environnement social dans les différentes situations d'apprentissage.

2.2.4.1 L'approche historico-culturelle de Vygotski

Vygotski (1896-1934) est connu pour sa théorie historico-culturelle du psychisme humain. Ce psychologue russe, spécialiste de la psychologie du développement, résiste à l'idée individualiste de l'apprentissage. Selon lui, le développement cognitif de l'individu provient des interactions qu'il entretient avec son environnement culturel et social (Rivenc, P. 2003). Ainsi va-t-il à l'encontre des théories cognitivistes trop centrées sur les mécanismes individuels.

D'après lui, les activités internes ne sont pas les seules à jouer un rôle dans l'élaboration de la pensée de l'apprenant, les activités externes et objectives effectuées dans un milieu social y participent également. Par conséquent, même si c'est l'apprenant qui construit ses connaissances, il ne peut les développer qu'au sein d'un environnement social et culturel, avec lequel il interagit.

Ainsi, Vygotski confirme et complexifie son propre point de vue du développement cognitif en remarquant que :

« Notre conception du développement implique un rejet de l'opinion généralement admise, selon laquelle, le développement cognitif résulte de l'accumulation graduelle de changements indépendants. Au contraire, nous croyons que le développement est un processus dialectique complexe caractérisé par la périodicité, l'irrégularité dans le développement des différentes fonctions, la métamorphose ou la transformation qualitative d'une forme en une autre, l'interrelation de facteurs externes et internes et, les processus adaptatifs qui permettent de vaincre les obstacles » (Vygotski, L. 1997. p.143).

D'après Vygotski, les données sociales ne servent pas uniquement à socialiser des individus, mais plutôt à construire les apprentissages des apprenants. Pour lui, les interactions sociales déterminent la progression de l'apprenant dans son apprentissage et son développement. De ce fait, il met l'accent sur le rôle fondamental de la dimension sociale dans l'élaboration des processus cognitifs pour gérer l'apprentissage. Il postule que le développement de la pensée de l'apprenant se produit dans un mouvement dialectique entre la société et lui. À ce propos, il note que la réflexion et l'intériorisation suivent l'expérience sociale et constate que ces interactions qui offrent la possibilité de coordonner les actions et les idées favorisent les progrès individuels (Rivenc, P. 2003).

Le fonctionnement social de l'être humain étaye donc l'hypothèse centrale de la théorie de Vygotski. En considérant que la pensée de l'individu se développe premièrement sur un plan social et deuxièmement sur un plan individuel, Vygotski élabore une loi fondamentale pour les fonctions psychiques humaines. Pour lui, le développement de ces fonctions psychiques supérieures ne s'effectue pas d'une façon naturelle ou biologique. À ce propos Vygotski précise que :

« Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle,

comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Vygotski, L. 1934/1997. p. 111).

Les fonctions psychiques supérieures se développent ainsi grâce à la médiation socioculturelle et par interaction avec les adultes du milieu social.

- **La zone proximale de développement**

Puisque pour Vygotski (1997) l'environnement social de l'apprenant constitue la base de son apprentissage et de son développement cognitif, il accorde une place importante aux interactions sociales dans ses travaux. La notion de « zone proximale de développement » est considérée comme une notion centrale et fondamentale dans sa théorie socio-constructiviste.

Il existe une distance entre le niveau de départ de l'apprenant et le niveau qu'il peut atteindre. La distance entre les tâches que l'apprenant est capable de remplir lui-même, d'une part, et pour lesquelles il peut être compétent avec l'aide d'un adulte, d'autre part, représente cette zone proximale de développement. Autrement dit, cette zone est l'espace dans lequel l'apprentissage se réalise. La notion de zone proximale de développement joue un rôle primordial dans le processus d'enseignement. En effet, selon Vygotski, le processus de guidage amène l'apprenant à mieux apprendre. L'enseignant a la tâche de secourir et de soutenir l'apprenant dans son apprentissage et son développement. Ce rôle de guide permet à l'apprenant dans son apprentissage de faire ce qu'il n'était pas capable d'accomplir auparavant :

« Un enseignement orienté vers un stade déjà acquis est inefficace. Il n'est pas en mesure de diriger le processus développemental mais entraîné par celui-ci. La théorie de la zone proximale de développement se traduit par une formule qui est exactement contraire à l'opération traditionnelle : le seul bon enseignement est celui qui précède le développement. » (Schneuwly, B. & Bronckart, J-P. 1990)

- **Le conflit socio-cognitif**

Comme nous l'avons déjà signalé, l'approche socio-constructiviste de Vygotski, opposée à l'optique individualiste piagétienne sur l'apprentissage, considère l'apprentissage comme une forme d'interaction sociale. Les auteurs de la théorie socio-constructiviste ne considèrent pas ce type d'interaction seulement comme un moyen de socialisation de l'apprenant, mais aussi comme la source de son enrichissement, de son épanouissement et de son développement. Cependant, malgré l'insistance de Vygotski sur le rôle primordial de l'environnement social et

culturel dans le développement de l'apprenant, les interactions sociales peuvent être le lieu des oppositions et des désaccords à cause de la diversité des points de vue. La confrontation aux différentes représentations, conceptions et opinions issues des autres, provoque ce qu'on nomme des conflits socio-cognitifs. Ainsi, d'après Perret-Clermont :

« Une situation d'interaction sociale peut non seulement offrir une occasion d'imiter autrui et, par là-même d'entrer en conflit avec son propre mode de faire, mais bien plus souvent encore le lieu permettant d'élaborer avec autrui et donc d'avoir à coordonner des centrations (ou des actions ou points de vue) qui sont initialement différentes (...). Le sujet est alors obligé, *hic et nunc*, de tenir compte de son action et de celle de son partenaire et d'élaborer une structure qui intègre les divergences présentes. » (Perret- Clermont, A-N. 1979. cité par Rivenc, P. 2003. p. 140).

Ces interactions, qui produisent des oppositions entre la pensée de l'apprenant et celle de ses partenaires, offrent à la fois à l'apprenant l'occasion de prendre conscience de sa propre pensée par rapport à celle de ses pairs. Cela lui permet de ré-envisager sa propre représentation et celle des autres dans le but de construire un nouveau savoir incorporant les anciennes données. En effet, le conflit socio-cognitif confère à l'apprenant l'occasion de connaître l'existence d'autres pensées, conceptions, actions, manières de voir et de faire, et par conséquent de réorganiser ses conceptions antérieures en intégrant de nouveaux éléments.

L'enseignant est alors en charge de l'organisation des apprentissages en groupe, dans le but de faire émerger les oppositions et diverses opinions pour un sujet particulier. Pour atteindre son but, il propose les activités présentant des problématiques qui facilitent l'échange et le travail en collaboration.

2.2.4.2 Socio-constructivisme et enseignement des langues

Vygotski, accorde beaucoup de valeur au concept de langage qui possède un rôle central dans le développement de la pensée de l'apprenant. En effet, la théorie de Vygotski est basée sur l'hypothèse que l'homme est avant tout un être social et son développement psychique suit ce mouvement du social vers l'individuel.

Selon Vygotski, les enfants oralisent leur pensée afin de réfléchir. Le fait de réfléchir à voix haute vise à résoudre un problème. Autrement dit, le discours oral est un moyen de trouver des solutions aux problèmes auxquels les enfants se retrouvent confrontés. Ce langage à voix haute

se transforme en langage silencieux et intérieur ; c'est aussi un mode de pensée pour l'enfant ainsi que l'affirme Vygotski, L. (1997. p. 11) :

« Le langage apparaît d'abord comme un moyen de communication de l'enfant avec ceux qui l'entourent. C'est seulement dans un deuxième temps, en se transformant en langage intérieur qu'il devient un mode de pensée fondamental lui-même, une de ses fonctions physiques. »

L'interaction est le moteur des apprentissages, le langage jouant le rôle central d'un médiateur entre la pensée de l'apprenant et son environnement social. Cette approche s'applique en particulier au domaine de l'apprentissage des langues étrangères, qui repose sur la communication et les échanges. Ainsi, dans une situation didactique, le moyen pour réaliser ces échanges entre les différents partenaires est le langage. En somme, dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, l'apprentissage doit être basé sur la communication où les interactions, et les échanges s'effectuent dans l'ensemble organisé de la zone proximale de développement, entre l'enseignant et l'apprenant. L'organisation de situations d'apprentissage en groupe entre dans cette dynamique d'apprentissage en facilitant les échanges dans la classe.

2.2.4.3 Apports et limites de la théorie socio-constructiviste

La théorie socio-constructiviste se situe donc dans la lignée de l'approche constructiviste considérant que l'apprenant construit son savoir, mais elle innove avec l'importance accordée à la dimension sociale et interactionnelle. De ce point de vue, elle transforme la vision traditionnelle qui séparait enseignement et développement, et les met en relation : en effet, l'enfant est un être en devenir et son développement psychique, cognitif, est un processus relié à l'apprentissage et au contexte socio-culturel dans lequel il évolue. En d'autres termes, l'apprentissage est un processus social et contextualisé. C'est en effet dans la relation, le dialogue avec ses pairs, les adultes et l'enseignant, que l'apprenant construit progressivement ses connaissances, met du sens sur ses expériences, acquiert des compétences et développe sa personnalité, tout comme ses fonctions cognitives. Les méthodes d'enseignement-apprentissage fondées sur le socio-constructivisme privilégient donc le travail coopératif, la collaboration, la co-construction des savoirs, pratiques censées générer aussi plus de motivation et de valorisation de soi. Et plutôt que d'être un transmetteur, l'enseignant adopte plutôt un rôle de « médiateur social » (Legendre, M-F. 2004).

Si ce nouveau paradigme de l'apprentissage et de la construction des connaissances révolutionne la conception de l'enseignement, il n'est pas sans limites et fait l'objet de certaines critiques aujourd'hui. En effet, l'apprentissage fondé sur la perspective socioconstructiviste n'apporte pas toujours les résultats escomptés, et les difficultés d'enseignement-apprentissage ne sont pas réduites. Par exemple, la pédagogie mise en œuvre par l'enseignant peut entrer en contradiction avec les valeurs culturelles ou la culture d'apprentissage des apprenants et créer ainsi un malaise. Aussi, des réserves sont émises sur l'idée qu'un enseignant deviendrait plutôt un « guide » et que les élèves construiraient leurs savoirs. En effet, certains chercheurs avancent que cette approche trop centrée sur les élèves serait la cause des difficultés scolaires aujourd'hui et d'une baisse de niveau général des élèves (Bissonnette, S. Richard, M. Gauthier, C. 2005). Par ailleurs, pour ce qui concerne l'approche socioconstructivisme en elle-même, à l'instar de celles émises envers le constructivisme, il a été objecté que le point de vue uniquement « social » et « collectif » de la construction de la connaissance occultait le rôle de l'individu (Phillips, D-C. 1995).

2.3 Quelques remarques finales

Nous avons donc fait le tour des principaux courants qui ont influencé les théories de l'apprentissage au XX^e siècle : on remarquera par ailleurs que chaque courant correspond à une certaine conception de l'individu, depuis son approche comportementaliste considérant l'individu comme le produit d'un conditionnement « mécanique » ; passant par l'approche cognitiviste qui cherche à percer le fonctionnement du cerveau de l'être humain ; puis les approches constructiviste et socio-constructiviste qui définissent l'individu comme un être psycho-social en construction, déterminé par l'environnement social et culturel dans lequel il vit, son intelligence se formant progressivement en fonction de son vécu et de ses interactions sociales.

De même, la conception de l'apprentissage change grandement d'une théorie à l'autre. Si le behaviorisme concevait un apprentissage composé de stimuli/ réponses, avec un enseignant meneur-détenteur de savoirs et un apprenant plutôt passif, les approches cognitiviste, constructiviste et socio-constructiviste rendent l'apprenant plus actif, plus autonome, l'enseignant devenant facilitateur ou un médiateur qui va guider l'apprenant dans ses apprentissages, dans la construction de ses connaissances, ou dans la *co-construction* pour la

perspective socio-constructiviste qui met en avant l'importance des interactions socio-culturelles dans l'apprentissage : en ce sens, l'apprenant n'est jamais vraiment seul dans son apprentissage qui se décline sous diverses formes d'interaction sociale (communication avec ses pairs, communication avec l'enseignant, etc.).

Enfin, remarquons que nous sommes passés, au fil du XX^e siècle, d'une pédagogie centrée sur l'enseignant et les savoirs à transmettre vers une pédagogie centrée sur l'apprenant et son rôle supposé actif dans l'apprentissage. C'est également la position adoptée par la didactique des langues étrangères aujourd'hui : il s'agit de rendre l'apprenant plus performant, à la fois dans ses apprentissages, et dans ses compétences visées. Pour cela, une pédagogie active, privilégiant la communication et les interactions sociales est globalement courante, de nos jours, même s'il demeure des exceptions.

En outre, selon les didacticiens, le processus d'apprentissage d'une langue étrangère varie d'un individu à un autre ; chaque apprenant profite de ses stratégies individuelles d'apprentissage constituant sa trajectoire particulière et son mode unique de fonctionnement pédagogique. De ce fait, nous nous intéresserons donc à la question des diverses stratégies d'apprentissage utilisées par l'apprenant d'une langue étrangère pour apprendre et s'approprier cette langue.

Chapitre 3 : Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère

La didactique pourrait globalement être résumée en reprenant les grandes questions posées par les didacticiens : Quoi ? Comment ? À qui ? Où et quand ? Pourquoi ?

Le *Quoi* se réfère aux objets d'enseignement/apprentissage ; le *Comment* (enseigner) aux stratégies pédagogiques ; le *À Qui* concerne les caractéristiques des apprenants ; le *Où* et *Quand* (enseigner) se réfère aux contextes physiques, historiques, socioculturels ou institutionnels ; enfin le *Pourquoi* concerne les contenus d'enseignement et le but, les enjeux de leur enseignement (De Grandpré, M. 2016).

Nous pouvons ainsi dire que la question des stratégies d'apprentissage est aussi une question de didactique car elle implique le *Quoi* – ici en l'occurrence : les stratégies d'apprentissage, ou apprendre à apprendre ; le *Comment* – quelles stratégies pédagogiques ? ; et le *Pourquoi* ? Pour faire apprendre, pour favoriser le processus d'apprentissage.

Rappelons que le *Quoi* englobe les objets d'enseignement/apprentissage, que c'est une notion qui *in fine* se décompose en divers éléments et on entend par le *Comment* ou « stratégies pédagogiques », un « [...] ensemble d'opérations [mises en place par l'enseignant] qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes à la situation pédagogique, favorise le processus d'apprentissage » (Messier, G. 2014. p. 152).

Ces dernières années, les recherches sur les stratégies d'apprentissage ont permis d'enrichir la didactique des langues étrangères. Ces recherches nous ont fourni des informations concernant le rôle de l'apprenant dans ses propres apprentissages en prenant en compte les facteurs cognitifs et affectifs qui entrent en jeu dans son processus d'apprentissage. Les connaissances sur l'enseignement/ apprentissage et les sciences de l'apprendre ont progressé, et avec elles, les stratégies d'enseignement. Par ailleurs, la question des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère trouve écho avec tout un mouvement de centration sur l'apprenant, qui se développe à partir des années 1970, notamment avec l'approche communicative. Nombreux sont les écrits à propos du rôle et du poids des phénomènes tels la motivation, l'aptitude, les styles d'apprentissage, les facteurs de la personnalité intervenant dans l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère.

Aujourd'hui, la notion de stratégie d'apprentissage est présente dans la plupart des formations qui préparent les futurs enseignants à l'enseignement d'une langue étrangère. Il s'agit de les considérer comme les apprenants et de leur montrer comment leurs réflexions leur permettent d'acquérir de solides connaissances sur les stratégies d'apprentissage qui auront un impact sur leurs futures stratégies d'enseignement. C'est ainsi que les futurs enseignants sont sensibilisés à la construction d'une pratique enseignante qui prendra en compte les stratégies des apprenants (Del Olmo, C. 2016).

Les résultats de recherches sur le décrochage scolaire et les difficultés d'apprentissage des élèves en situation d'échec montrent aussi que les stratégies d'enseignement/apprentissage jouent un rôle fondamental dans la réussite ou l'échec scolaire. En effet, la réussite de l'élève dépend de sa manière plus ou moins efficace d'utiliser des stratégies d'apprentissage. Ces stratégies rendent possible à l'apprenant de contrôler son apprentissage avec sa participation active. Cependant, le développement des stratégies d'apprentissages n'est pas automatique, comme le montrent les fréquentes situations de difficulté d'apprentissage observées dans les écoles. L'apprenant doit savoir appréhender la meilleure façon de mobiliser des gestes quotidiens mentaux susceptibles de favoriser son apprentissage (questionnement sur les attentes des réquisits scolaires, planification, révision en situation d'écriture, par exemple).

Un enseignement efficace suppose donc que les élèves s'investissent activement dans leur propre apprentissage. Le rôle de l'enseignant est alors d'intervenir auprès des élèves pour expliquer la fonction de ces stratégies et les conditions dans lesquelles les utiliser de façon adéquate.

Ce chapitre nous présente donc les rapports qu'entretiennent les stratégies d'apprentissage avec la qualité de l'apprentissage. Dans ce chapitre de notre présent travail, nous étudierons les divers types de stratégies que les enseignants déploient au sein de leurs cours et font adopter aux apprenants. Nous ferons un bref état des lieux théorique et proposerons quelques illustrations concrètes issues de nos observations au sein de l'école maternelle où nous avons enquêté.

3.1 La notion de stratégie d'apprentissage

Les pédagogies récentes rompent avec les méthodes traditionnelles fondées sur l'application de préceptes et de méthodes, de devoirs et de mises en application pour s'orienter vers la mobilisation de termes tels que *stratégies d'enseignement* et *stratégies d'apprentissage*. C'est

pourquoi il nous paraît nécessaire d'éclaircir la notion de « stratégie » avant de passer à la description et à la classification des stratégies d'apprentissage auxquelles un apprenant de langue étrangère peut recourir.

D'abord, la notion de stratégies d'apprentissage est bien différente de celle de styles d'apprentissage. Alors que les stratégies d'apprentissage concernent tout comportement ou action mis en place pour favoriser l'apprentissage, les styles d'apprentissage correspondent plutôt à la façon dont les apprenants préfèrent apprendre. Un apprenant qui essaie donc de réaliser les activités éducatives proposées en toute confiance, et qui a la capacité d'accomplir la tâche d'apprentissage en vue de réussir est un apprenant stratège.

Ensuite, on distingue les stratégies de communication des stratégies d'apprentissage. Faerch, C. & Kasper, G. (1980) considèrent les stratégies de communication comme des plans conscients dont l'apprenant se sert pour résoudre son problème de communication. Celui-ci peut être lié à un manque de ressources linguistiques en particulier sur le plan lexical. En effet, dans une situation non structurée, l'apprentissage peut se réaliser par la communication. L'usage de la langue cible relève de deux rôles complémentaires, apprendre et communiquer. Les stratégies de communication contribuent potentiellement à l'apprentissage car la communication permet à l'apprenant de vérifier ses hypothèses par le biais des réponses et des réactions de son interlocuteur, afin d'avancer ainsi dans son apprentissage. Ainsi, Oxford, R. (1990) n'utilise pas le terme « stratégies de communication » et préfère parler de « stratégies compensatoires ». Pour lui, les stratégies compensatoires contribuent d'une façon directe à l'apprentissage, sans risque de confusion avec d'autres formes de procès. Les stratégies de communication concernent alors les manières appliquées afin de créer un contact avec les autres et ne contribuent pas d'une manière absolue à l'apprentissage, alors que les stratégies d'apprentissage contiennent la manière de comprendre et de mémoriser des nouvelles informations en vue de se les rappeler et les réutiliser ultérieurement.

Une stratégie est généralement définie comme « un ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire » et une « manière d'organiser un travail, une action, pour arriver à un résultat » (Le Grand Robert de la langue française. 2005), mais elle pourrait également être considérée comme « l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations en vue d'atteindre un objectif » (De Villers, M-É. 1992). Le fait de pratiquer et de répéter automatise un savoir-faire ou une habileté. En revanche, une stratégie est constituée d'une

démarche consciente ou inconsciente afin de vaincre une difficulté et d'atteindre un objectif. Prenons l'exemple d'un individu qui possède la capacité (le savoir-faire) de conduire une voiture, mais qui doit faire appel à des stratégies pour estimer le moment et la manière de faire un virage dans une situation difficile. Les stratégies seraient donc « des habiletés acquises dont le sujet prend conscience pour en justifier l'application dans une situation donnée » (Peters, M. Viola, S. 2003).

Dans le domaine de l'éducation, les stratégies sont définies comme « des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage » (Cyr, P. 1998. pp. 30-31) et/ou par « des outils pour une implication active et autonome ». Pour Legendre, R. (1993), une stratégie d'apprentissage consiste en un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique ». Tardif, J. (1992. p. 23), quant à lui, note que « la stratégie a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations ». Enfin, selon Weinstein, C-E. Hume, L-M. (2001), la stratégie d'apprentissage concerne « tout comportement, toute pensée ou tout acte dans lequel s'engage un apprenant en phase d'apprentissage et destiné à influencer sur l'acquisition, le stockage dans la mémoire, l'intégration ou la mise à disposition pour un usage ultérieur, de nouvelles compétences et de nouvelles connaissances » (Weinstein, C-E. Hume, L-M. 2001. p. 26).

Si apprendre est un acte qui nécessite le déploiement de stratégies qui peuvent être elles-mêmes enseignées et apprises, on sait aujourd'hui que ces stratégies mises en place par les élèves contribuent à un meilleur apprentissage. Ainsi, comprendre ces diverses stratégies d'apprentissage constituent un enjeu majeur dans le domaine de l'éducation (Amadiou, F. Trico, A. 2015).

3.2 Une classification générale des stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage jouent donc un rôle important pour les apprentissages en général. Dès le début des années 90, des recherches ont été publiées dans ce sens, on peut notamment citer les ouvrages de O'Malley, J-M. Chamot, A-U. (1990), Oxford, R. (1990). et Wenden, A. (1991). On observe et distingue alors quatre grands types de stratégies : les stratégies dites

cognitives (capacité à agir sur les supports d'apprentissage), les stratégies *métacognitives* (capacité à planifier, organiser et évaluer son propre apprentissage), les stratégies *sociales* (capacité à initier des interactions, des coopérations), et enfin les stratégies *affectives* (capacité à contrôler ses émotions). Ces stratégies sont déployées en fonction des diverses activités mentales et/ou d'apprentissage.

Pour atteindre ses objectifs (réussite des activités scolaires, acquisition de connaissances et de compétences, contrôle de sa démarche d'apprentissage, etc.), et lorsque sa dynamique motivationnelle est positive, l'élève sera en capacité de mobiliser ces quatre types de stratégies d'apprentissage (Viau, R. 1997). Nous présentons succinctement ces principales stratégies d'apprentissages ci-après selon Viau, R. (1997) ; Britt, M. (2018), en nous appuyant également sur les travaux de Amadiou, F. Trico, A. (2015). Nous terminerons en proposant de revenir de manière plus détaillée sur la classification des stratégies cognitives selon Weinstein, C-E. Hume, L-M. (2001), en regard des apprenants enfants, qui nous intéressent particulièrement ici, dans le cadre de notre recherche.

3.2.1 Les stratégies cognitives

Ce sont les moyens par lesquels les élèves recourent pour acquérir, intégrer et mémoriser les connaissances. Les stratégies cognitives diffèrent en fonction des types de connaissances à apprendre :

A) Concernant les connaissances déclaratives (ou théoriques : règles de grammaire par exemple), trois types de stratégies sont mobilisées : les stratégies de répétition, d'élaboration et/ou d'organisation.

- Les *stratégies de répétition* correspondent à l'apprentissage dit « par cœur » : les élèves vont par exemple réécrire ou répéter les leçons ou les mots plusieurs fois. Chez les élèves dont la motivation est déficitaire, cette stratégie d'apprentissage est souvent la seule mobilisée. Caractérisé par une activité cognitive qui recourt peu aux connaissances antérieures, ce type de stratégie cognitive produit en général chez les élèves des « apprentissages de surface » (Amadiou, F. Trico, A. 2015).
- Les *stratégies d'élaboration* correspondent aux moyens mis en place pour comprendre et assimiler : des liens sont opérés entre les notions ; les élèves

mémorisent de nouveaux réseaux d'information (Viau, R. 1997). En effet, en élaborant de multiples liens (analogiques, par exemple) entre leurs connaissances (antérieures, et nouvelles), ou en les reformulant à leur manière, entre autres, les élèves effectuent un traitement profond de l'information et donc opèrent une meilleure fixation/appropriation des connaissances (Amadiou, F. Trico, A. 2015).

- Les *stratégies d'organisation* correspondent à la structuration personnelle des informations à acquérir et à mémoriser (Britt, M. 2018). Plus concrètement, c'est le fait de résumer des cours, de faire des fiches, etc. Les élèves vont opérer un tri des informations (l'essentiel à retenir/ le secondaire...), une mise en relation et une organisation de celles-ci. Ces stratégies permettent également de mieux intégrer les connaissances (Amadiou, F. Trico, A. 2015).

B) Concernant les connaissances conditionnelles (ou compétences : connaissances que les élèves doivent être capable de mobiliser pour résoudre une tâche en situation ou une situation problème) : on distingue deux types de stratégies utilisées, les stratégies de généralisation et de discrimination.

- Les *stratégies de généralisation* correspondent à l'utilisation de ce qui est connu, une notion ou procédure particulière, à des contextes autres, élargis : mouvement du particulier au général (Viau, R. 1997).
- Les *stratégies de discrimination* permettent d'effectuer le mouvement inverse du général au particulier, d'identifier les situations particulières (dans lesquelles une notion ou procédure générale serait inopérante).

C) Concernant les connaissances procédurales (ou savoir-faire : en fonction des situations problèmes à résoudre, les élèves doivent mobiliser les connaissances procédurales pertinentes) : les élèves font appel à des *stratégies de compilation* qui consistent en une pratique régulière de procédures qui permettent l'exécution d'une tâche complexe.

3.2.2 Les stratégies métacognitives

Ces stratégies correspondent au fait de penser, d'analyser et de contrôler ses propres stratégies cognitives et ses apprentissages (Tardif, J. 1992.) On distingue trois types de stratégies métacognitives utilisées par les élèves : la planification, l'ajustement et l'auto-évaluation.

- *La planification* : prise de recul sur une activité dans le but de fixer des objectifs de travail et de choisir les stratégies cognitives adéquates à la réalisation d'une activité.
- *L'ajustement* : c'est l'évaluation et l'adaptation des stratégies cognitives mobilisées en cours de réalisation d'une activité pour plus d'efficacité.
- *L'auto-évaluation* : évaluation individuelle des résultats finaux d'un apprentissage (Britt, M. 2018). Le fait de pouvoir évaluer la pertinence des comportements d'apprentissage permet aux élèves d'agir sur eux, de les changer si nécessaire (Amadiou. F, Trico. A. 2015).

3.2.3 Les stratégies de gestion du contexte de l'apprentissage ou les stratégies affectives

Les stratégies de gestion concernent l'organisation du travail. Souvent mises en œuvre par les élèves motivés, elles permettent d'optimiser les conditions de réalisation d'une activité. On observe le recours à ces stratégies notamment lors d'activités de groupe : les élèves se distribuent les diverses tâches à accomplir, choisissent les ressources humaines ou matérielles adéquates pour faciliter la réalisation de l'activité.

Les stratégies affectives sont quant à elles mises en œuvre par les élèves pour contrôler leurs émotions et pour ainsi instaurer un climat psychologique propice à l'apprentissage.

3.2.4 Classement des stratégies cognitives selon Weinstein, C-E. Hume, L-M. (2001)

Il existe d'autres formes de division des stratégies. D'après Weinstein, C-E. Hume, L-M. (2001), les trois catégories utilisées pour décrire les stratégies d'apprentissage sont les stratégies d'*entraînement*, les stratégies de *conceptualisation* et les stratégies *organisationnelles*. Elles ne diffèrent pas tant des stratégies cognitives dites de *répétition*, d'*élaboration* et d'*organisation* que nous avons décrites rapidement ci-avant. Nous les voyons plus en détail ici, dans un cadre d'apprentissage de langues et en regard d'un public apprenants enfants.

Les stratégies d'entraînement

Ces stratégies sont centrées sur la répétition soit à haute voix des mots ou d'éléments-clés soit sur le recours à des moyens mnémotechniques. En effet, le fait qu'un apprenant récite ou chante à haute voix ce qu'il vient d'entendre pour le retenir s'appelle *entraînement*. Les stratégies d'entraînement aident les élèves à garder de nouvelles informations en mémoire dans le but de s'en servir quand ils en auront besoin. Cette répétition des informations permet donc d'augmenter la familiarité avec le mot ou la structure phrastique, d'en assurer la compréhension et la mémorisation. Une réflexion active de la part de l'apprenant paraît aussi nécessaire pour ce type de stratégies.

Le recours à cette forme de répétition ne peut concerner simultanément qu'un nombre limité d'informations. Alors que ces stratégies d'entraînement aident l'apprenant dans l'acquisition des informations linguistiques et référentielles, elles ne l'aident pas toujours dans leur intégration à des connaissances antérieures, dans la création de liens entre les divers éléments. Ces informations s'intègrent à la base des connaissances construites jour après jour, de manière linéaire.

Les stratégies de conceptualisation

Le rôle de ces stratégies consiste à aider les apprenants à créer des liens entre les savoirs antérieurs et les connaissances qu'ils essaient de retenir. En effet, les apprenants essaient d'intégrer les dernières informations reçues à celles plus anciennes afin de construire du sens. Cette organisation permet à ces nouvelles informations de devenir plus compréhensibles et à la fois mémorisables, pour ainsi fixer une base de données permettant l'accès à une réflexion et des applications de niveau supérieur. Le recours à ces stratégies favorise l'apprentissage et le stockage des informations en mode réutilisable.

Les stratégies de conceptualisation ont pour but d'aider les apprenants à associer leurs connaissances, à les mettre en lien, à créer des analogies et à améliorer leurs capacités pour pouvoir les employer.

D'ailleurs, la forme plus élémentaire des stratégies de conceptualisation aide les apprenants à l'apprentissage des listes d'items par rapport à un même concept et la mémorisation des liens dans un groupe d'items. Malgré l'impact de ces stratégies de conceptualisation avec des

contenus d'apprentissage complexe, elles semblent favorables à l'étayage de tâches simples, telles apprendre le vocabulaire d'une langue ou regrouper des éléments lexicaux. Les différentes modalités de ce type de stratégies peuvent consister à découvrir le lien entre un mot et sa forme dans une autre langue ou imaginer des scènes décrites dans une comptine ou un récit. Par exemple, pour faire se souvenir aux enfants que la banane est un fruit, la montrer dans un panier de fruits, leur faire déguster une salade de fruits dans laquelle il y a de la banane ou les faire construire une phrase dans laquelle il faut parler de banane parmi les autres fruits, sont les stratégies pertinentes à utiliser, dans la mesure où elles mobilisent l'attention, la mémorisation et la réactivation en mémoire. Comme les apprenants passent continuellement d'une connaissance à l'autre, ces stratégies s'avèrent nécessaires dans la mobilisation et l'assimilation de connaissances nouvelles, à relier à des organisations de savoirs déjà existantes.

De plus, demander à l'apprenant la reformulation d'un contenu avec ses propres mots relève d'un niveau cognitif plus avancé. Dans un autre registre, il s'agit de mobiliser la stratégie des connaissances rapportées, vs celle des connaissances racontées (Scardamalia, M. Bereiter, C. 1992) qui suppose la compétence à intégrer des informations ou des connaissances après en avoir effectué le traitement sémantique. Cette stratégie s'applique selon différentes modalités, comme faire transmettre à l'élève le contenu appris à un camarade ou à un membre de sa famille, lui faire utiliser ce contenu afin de résoudre un problème, le mettre en situation de lui-même interroger et de répondre à des questions sur le contenu des enseignements. Tous ces éléments font partie des stratégies de conceptualisation.

Le recours à ces stratégies favorise l'approfondissement de la compréhension des connaissances nouvelles. Créer de nouveaux cadres conceptuels permettant d'intégrer de nouvelles informations sert à apprendre d'une manière sensée. Ajouter du sens au contenu à retenir et à mémoriser le rend donc plus facile à apprendre, employer et réutiliser en contexte. Les stratégies de conceptualisation nécessitent ainsi de grands efforts cognitifs pour donner des résultats convenables. Au moment de l'application de ces stratégies dans les nouvelles situations, un vrai engagement de l'interaction avec le contenu s'installe. Cet engagement renforce l'attention, la concentration et l'intérêt.

Les stratégies organisationnelles

La plupart du temps, le rôle des stratégies organisationnelles est de regrouper, classifier, établir un diagramme et de classer les nouvelles informations par catégorie dans le but de favoriser leur gestion et mémorisation. Bien que les limites et la capacité de la mémoire humaine ne soient pas encore précisément mesurables par la science, la quantité d'informations qui y sont rassemblées pendant un temps donné est définie. La partie de notre esprit qui est considérée par les neuroscientifiques comme une zone de travail est appelée mémoire active. Sa capacité consiste à conserver simultanément neuf informations (Weinstein, C-E. Hume, L-M. 2001). Le volume des savoirs et des informations maintenus en mémoire active est variable d'un individu à l'autre. L'individu a donc recours à des stratégies organisationnelles afin d'effectuer le regroupement le plus volumineux possible de ses informations pour développer son espace de travail.

Les stratégies organisationnelles participent à la réduction de la charge imposée à la mémoire active. En utilisant des stratégies organisationnelles, les apprenants font un regroupement des informations en unités et donnent un cadre conceptuel à un groupe d'items qui sont classés par catégories ou rubriques comme, par exemple, les animaux, les végétaux. Les rubriques permettent d'identifier des conceptualisations aussi diverses que les relations dans l'ordre de la phrase en grammaire, de regrouper toutes les fêtes iraniennes ou françaises en fonction des dates. Grâce à ces stratégies organisationnelles, les contenus deviennent plus signifiants et plus faciles à intégrer en mémoire ainsi que plus mobilisables, voire utilisables par la suite.

Autre exemple, recourir à des composantes typiques d'un récit, dans le but d'arranger son action et sa fin, favorise son maintien dans la mémoire active et permet aussi de lui accorder du sens.

Comme les stratégies de conceptualisation, ces stratégies demandent un travail actif de la part de l'apprenant, consistant à réfléchir et à concentrer son attention sur le nouveau contenu à s'approprié. Les apprenants ont souvent tendance à utiliser conjointement plusieurs de ces stratégies et le fait d'employer isolément l'une de ces stratégies est rare. Les apprenants sélectionnent des stratégies et intègrent celles qui relèvent directement de leurs objectifs d'apprentissage.

3.3 Didactique des langues étrangères et stratégies d'apprentissage

En ce qui concerne le domaine de l'acquisition des langues étrangères, les auteurs assimilent les stratégies à :

« des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problème observable chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage » (Cyr, P. 1998. p. 4).

Même s'il existe une pluralité de définitions qui se recoupent plus ou moins, la formule « stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère » est utilisée à présent en didactique des langues et qualifie l'ensemble des opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir une langue cible, l'intégrer dans leur mémoire et la réutiliser. Autrement dit, on considère l'apprentissage d'une langue étrangère comme un ensemble de processus de traitement de l'information. D'abord, l'apprenant découvre et sélectionne les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. Puis, il les traite et les emmagasine dans sa mémoire. Et à la fin, il mobilise ces informations pour pouvoir les réutiliser. Les stratégies facilitant le processus d'apprentissage sont donc variées en nombre et en fréquence, selon les individus.

Si la question des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère fait aujourd'hui consensus, précisons que le sujet n'est pas complètement nouveau. Pour apprécier l'intérêt porté aux stratégies d'apprentissage en langue étrangère et connaître la manière dont cette notion a pénétré le discours des théoriciens, il convient de l'aborder en regard du concept de méthodologie d'enseignement des langues secondes qui traverse l'histoire de la didactique des langues jusqu'à présent. Le débat se poursuit actuellement autour des valeurs de l'approche communicative et des méthodes fondées sur l'enseignement du code linguistique d'une part, et sur l'efficacité de l'instauration de situations authentiques, en accordant une place particulière à l'enseignement de la grammaire d'autre part. Les observations ont montré qu'il est apparemment impossible d'accorder la supériorité à une méthode par rapport à une autre, car de plus, dans sa classe, l'enseignant a souvent une approche éclectique dans la mise en œuvre de sa propre façon d'enseigner.

Par ailleurs, les diverses caractéristiques de l'apprenant – ses difficultés dans le processus d'apprentissage, les variables intervenant dans son apprentissage et leur poids relatif – ainsi que son degré d'autonomie dans l'apprentissage sont des facteurs à considérer. Aussi, les praticiens ont commencé à comprendre que les élèves n'apprenaient pas de manière absolue la matière qui leur était enseignée. L'ancien proverbe, selon lequel les professeurs enseignent et les élèves apprennent, n'apparaît plus valide, et est dénié depuis les avancées de la recherche en didactique et de la recherche en acquisition des langues secondes. La question « comment et pourquoi certains élèves réussissent à apprendre alors que d'autres apprennent peu ou n'apprennent pas » (Cyr, P. 1998) a désormais autant d'importance que la matière à enseigner. Si autrefois, la langue populaire concevait le « don » des langues comme une chose innée, de même que la couleur des yeux ou la taille ; dans les années soixante, la didactique des langues a remplacé le concept d'« aptitude ». De nos jours, de nombreux didacticiens s'accordent donc sur le fait que l'utilisation de techniques et de stratégies précises permet la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère et qu'il est possible que l'apprenant soit conscient de ces techniques et stratégies, ou qu'il le devienne, et qu'il puisse les apprendre.

Les apprenants confrontés à un sujet qui ne les intéresse pas ou qui leur paraît difficile à apprendre essaient parfois de changer de types de stratégie, tout en y consacrant plus de temps. L'enseignant a donc pour tâche de faire connaître à ses élèves ce en quoi consiste leur rôle d'apprenant. Cela conduira l'enseignant à montrer à ses élèves comment recourir à des ressources externes d'apprentissage (enseignant ou camarade), ainsi qu'aux ressources internes que constituent les stratégies d'apprentissage. Si le rôle et la responsabilité de l'enseignant sont parfaitement connus en termes d'impact sur l'apprentissage des élèves, par contre, en didactique des langues étrangères, le rôle et la responsabilité de l'apprenant dans ses propres apprentissages le sont moins. Les rôles de l'enseignant et de l'apprenant doivent donc être réactualisés. Le sens donné au partenariat enseignement/apprentissage, qui devrait exister entre l'apprenant et l'enseignant, a été ainsi mis en avant avec l'approche communicative.

Pour Oxford, R. (1990), les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère sont des procédures que les apprenants utilisent afin d'améliorer leur apprentissage. Elles classifient ces stratégies en deux grandes catégories : *directes* (qui comprennent un maniement de la langue) et *indirectes* (qui ne requièrent pas forcément la manipulation de la matière linguistique). Les stratégies directes concernent l'utilisation de processus mentaux et la manipulation de la langue

cible de façon immédiate. Elles sont subdivisées en stratégies *mnémoniques* (rappel), *cognitives* et *compensatoires*. Les stratégies indirectes qui ne sont pas liées immédiatement à la langue, s'occupent de favoriser, diriger, organiser, encadrer et soutenir l'apprentissage et sont sous-catégorisées en stratégies *métacognitives*, *affectives* et *sociales*. Par ailleurs, les travaux de O'Malley, J-C. Chamot, A-U. et al (1985a, 1985b) et O'Malley, J-C. Chamot, A-U. (1990) ont montré que les stratégies indirectes ont plus d'effet sur le processus d'apprentissage que les stratégies directes.

Finalement, il existe de multiples classifications des stratégies d'apprentissage, comme nous l'avons déjà vu précédemment, et il n'est pas simple de placer une frontière précise entre une stratégie et une autre. Cyr, P. (1998) a donc divisé les stratégies d'apprentissage dans le domaine de la didactique des langues étrangères en trois grandes catégories : les stratégies *métacognitives*, *cognitives*, et *socio-affectives*. Selon lui, cette classification, que nous présentons ci-après en regard des caractéristiques de notre public enfantin (observé dans le cadre de notre recherche), est plus simple et plus fonctionnelle pour les enseignants de langue s'intéressant aux stratégies appliquées par leurs élèves.

3.3.1 Les stratégies métacognitives

Les stratégies de type métacognitif sont nombreuses ; elles engagent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation pour l'apprentissage, ainsi que le contrôle des activités d'apprentissage et l'auto-évaluation. Ces stratégies aident l'apprenant à gérer le processus de son apprentissage, elles figurent parmi les stratégies d'apprentissage les plus importantes. En utilisant ces stratégies, l'apprenant distingue les nouvelles connaissances acquises de celles qui ne le sont pas encore. L'apprenant effectue une sélection parmi ces stratégies afin d'observer ses progrès dans une tâche d'apprentissage cognitive.

Selon le classement de Cyr, P. (1998) il y a six types de stratégies métacognitives :

➤ L'anticipation ou la planification

Ce type de stratégie doit être plutôt mis en œuvre par l'enseignant. Il annonce le programme de la journée ou d'une partie de la journée. Cette stratégie consiste à se concentrer sur les objectifs d'apprentissage et à déterminer les niveaux de compétence à atteindre à l'issue d'un court ou long terme. Cela nécessite de se sentir en capacité d'anticiper le contenu et le déroulement d'une

tâche d'apprentissage. Cette stratégie est importante car pour les enfants, apprendre sans comprendre la finalité équivaut à partir en voyage sans connaître la destination.

➤ **L'attention**

Elle joue un rôle dominant chez l'enfant se trouvant face à des contenus lourds et nouveaux. Le manque ou l'absence d'attention chez l'enfant, surtout pendant les premières phases de l'apprentissage, peut déclencher des retards et des ralentissements dans son processus d'apprentissage. O'Malley, J-M. Chamot, A-U. (1990) distinguent deux types d'attention, l'attention *dirigée* et l'attention *sélective*. L'attention dirigée se réalise quand l'enseignant décide de porter l'attention générale et globale de l'enfant sur la tâche d'apprentissage. En ce qui concerne le deuxième type, l'enseignant demande une concentration de la part de l'enfant sur certains aspects spécifiques dans la tâche d'apprentissage.

➤ **L'autogestion (self- management)**

Cette stratégie est essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle consiste à rendre les enfants conscients des différentes conditions qui rendent plus facile l'apprentissage de la langue, et à tenter de les relier. Le fait de s'autogérer nécessite une autonomie chez l'enfant, l'enseignant doit le diriger pour qu'il assume son rôle activement et qu'il prenne ses responsabilités pour effectuer son apprentissage par lui-même. Par exemple, l'enseignant peut encourager les enfants à faire les efforts nécessaires pour trouver les occasions de pratiquer la langue cible dans les temps libres de la classe ou hors de la salle de classe. Les encourager à parler en français avec leurs parents francophones, chanter entre amis à l'extérieur de la classe, ou encore les faire regarder un dessin animé en français pendant la récréation, font partie de ce type de stratégie.

➤ **L'autorégulation (self-monitoring)**

L'enseignant conduit l'enfant à se trouver en situation de vérifier sa performance pendant son apprentissage et à se corriger dans un acte de communication. La conscience et le contrôle constituent les composantes clés de cette stratégie. Le contrôle comporte la vérification de la compréhension. Être satisfait de réussir à apprendre une information ne s'avère pas suffisant, il est aussi nécessaire de s'assurer que le contenu ait été appris correctement.

➤ **L'identification du problème**

La capacité de cerner l'objectif d'une tâche d'apprentissage sans intervention ni explicitation de l'enseignant a pour but de trouver la bonne solution afin de la réaliser d'une façon satisfaisante.

➤ **L'autoévaluation**

L'enseignant conduit son apprenant à porter un jugement objectif sur ses capacités et à évaluer sa performance langagière au cours de son apprentissage.

3.3.2 Les stratégies cognitives

Toutes les actions, techniques ou comportements que l'apprenant réalise en vue de faciliter l'acquisition de ses connaissances font partie des stratégies cognitives. Ces stratégies donnent la possibilité d'organiser, d'élaborer et d'adjoindre des informations. Lorsque l'élève est confronté à un problème spécifique, il profite des stratégies telles que l'élaboration ou l'inférence. Ces stratégies, situées au centre de l'acte d'apprentissage, sont plus concrètes et plus facilement observables que les stratégies métacognitives. Utiliser ce genre de stratégies nécessite une interaction entre l'apprenant et la matière à étudier, et à la fois, la manipulation mentale ou physique de ce matériel, ou l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème lors d'une tâche d'apprentissage.

Cyr, P. (1998) distingue douze stratégies cognitives mais nous expliquerons brièvement sept d'entre elles que nous estimons en lien avec notre cas :

➤ **La pratique de la langue**

Il s'agit de traiter toutes les occasions de pratiquer la langue cible. La question de la pratique de la langue comporte soit une application organisée dans la salle de classe, soit une réalisation spontanée en dehors de la salle de classe, au cours d'une communication réelle. Entraîner les enfants à cette pratique suppose que l'enseignant l'inclue dans divers modèles de comportements, comme répéter des énoncés et des termes de la langue cible à haute voix, mettre en pratique dans des situations et jeux de rôle les connaissances apprises, chanter et réciter ce qui a été appris dans la salle de classe. En général, les apprenants de langue ont recours, le plus souvent, à cette stratégie parmi les autres stratégies cognitives. Cependant, il est important de différencier le fait de profiter d'une occasion offerte pour pratiquer la langue (la stratégie

cognitive) et le fait d'être activement à la recherche des occasions pour la pratiquer (la stratégie métacognitive).

En ce qui concerne le jeune public de notre partie empirique, les élèves qui le composent ne sont pas eux-mêmes en mesure de partir à la recherche des occasions de pratiquer la langue, sauf si l'on considère la situation de compétition avec les autres enfants. Cette compétition consiste à se mesurer à l'autre pour marquer la supériorité de sa réalisation linguistique.

Remarquons qu'au contraire des autres auteurs, O'Malley, J-M. Chamot, A-U. (1990) préfèrent employer le terme « répéter » plutôt que « pratiquer » car ils l'ont jugé plus précis. Et pour Oxford, R. (1990), le fait de pratiquer la langue est « une stratégie cognitive directe qui inclut des comportements tels que : répéter, pratiquer les sons et les graphies en situation formelle et pratiquer en situation naturelle ».

➤ **La mémorisation**

La mémorisation est essentielle pour l'acquisition d'une compétence en langue seconde ou de tout autre savoir. Elle relève de processus cognitifs considérablement complexes. Pour O'Malley, J-M. Chamot, A-U. (1990), l'acte de « mémoriser », en tant que stratégie d'apprentissage, n'est pas en soi d'un coût cognitif considérable. L'application d'un ensemble de techniques précises et concrètes telles que la répétition, le groupement, le ressourcement, la mise en contexte, y contribuent.

De nombreuses études, dont celles de Wesche, M-B. (1979) et Ramsay, R-M-G. (1980) ont montré qu'il existe un lien fort entre la répétition à haute voix de diverses façons et la progression en compétence, à la fois en compréhension et en production orales. Cependant, en didactique des langues étrangères, l'approche communicative ne s'intéressait pas au processus de répétition pour la raison, d'une part, qu'il ne correspond pas à un acte authentique et d'autre part, que cette approche refuse les exercices répétitifs, jugés absurdes, des approches audio-orales et audio-visuelles. Toutefois, la répétition peut s'avérer importante, notamment pour la correction phonétique et la mémorisation des formules ou structures.

De plus, la répétition des structures et des termes, en lien avec une signification, facilite leur intégration (intérieurisation) dans la mémoire à long terme et leur récupération (réutilisation) en situation de communication réelle. Aussi, le terme *moi* apparaît comme le terme le plus

important pour tout individu, et en particulier pour les enfants. L'acquisition du sens de tout concept ayant un rapport avec ce *moi* facilite la mémorisation. Tout concept associé soit avec le *moi*, soit avec d'autres groupes référentiels, est susceptible d'être stocké plus facilement dans la mémoire à long terme. Nous observons ainsi dans nos films de classe, lors de la troisième séance en moyenne section (Lida 3b, caméra des élèves, Partie 1, 6mn35. Annexes) que la maîtresse est en train de faire une révision (sous forme de répétition) des noms de fruits déjà appris. Comme il s'agit du matin et que le cours vient de commencer, les enfants ne sont pas attentifs au contenu. À chaque fois que l'enseignante leur demande ce que c'est, en leur montrant l'image du fruit, certains ne répondent pas, d'autres rient, et un petit nombre répond, jusqu'à ce que la maîtresse leur demande « Qui aime la pomme ? ». Quand elle passe à ce contenu qui relie le *moi* et la perception qu'ont les enfants de leur rapport au goût et aux noms des fruits, les enfants participent davantage au cours et essaient de répondre ou de se corriger.

➤ **Le groupement**

Faire grouper, organiser, classer et cataloguer la matière enseignée selon les caractères communs dans des catégories, des thèmes, ou des fonctions langagières peut favoriser sa récupération. Nous avons de nombreux exemples de mise en œuvre de cette stratégie dans diverses séances de films enregistrées au sein de notre école maternelle, mais voici un exemple extrait de la même séance vidéo-filmée en moyenne section que nous avons évoquée *supra* (Lida 3b, caméra des élèves, Partie 1, Annexes) : l'enseignante utilise en effet plusieurs cartes-image du même thème *fruits* afin de favoriser la révision des noms des fruits.

➤ **L'inférence**

Pour Cyr, P. (1998), l'usage de l'inférence joue un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Aussi nommée stratégie de « devinement », elle consiste à deviner la signification des éléments nouveaux ou inconnus en formulant une hypothèse à l'aide de l'intuition, en utilisant et en induisant les éléments d'après la situation de communication. Cette stratégie est considérée comme une des habilités caractéristiques de l'aptitude à apprendre une langue étrangère. Les apprenants doivent donc appréhender et interroger l'ambiguïté et la complexité de la langue cible. Cette situation logico-linguistique s'avère parfois difficile à appréhender pour les élèves qui ne tolèrent guère l'ambiguïté.

➤ **La déduction**

Il s'agit d'appliquer des règles réelles ou hypothétiques sur le fonctionnement de la langue dans le but d'exécuter des tâches d'apprentissage, afin de comprendre et produire un énoncé linguistique. C'est une opération souvent productive. La déduction est un processus inverse de l'inférence qui contient une surgénéralisation mais aussi est le plus souvent heuristique.

➤ **La traduction**

Cette technique consiste à traduire en langue maternelle tout en profitant de la compétence langagière acquise dans cette langue pour comparer les éléments interlangues, dans le but de comprendre le système et le fonctionnement de la langue cible. Les enfants de moyenne section de notre école y ont souvent recours. Prenons l'exemple d'une séance vidéo-filmée en moyenne section (Lida séance 3b, caméra des élèves, 12mn24, Annexes) : on constate qu'une élève (Baran) va vers un de ses camarades et lui demande de se lever car cette chaise correspondait à *sa* place. L'enseignante réagit en rappelant la règle qu'elle a installée et dit à Baran : « Il n'y a pas ce genre de chose ! Quand il y a une place libre, tu t'assois ! Vous êtes grands ! Vous êtes très grands maintenant ! Il ne faut pas dire lève-toi c'est ma place ! On va où on trouve une chaise libre, on s'assoit ! ». Un autre élève (Rohan) qui suivait la scène, à son tour dit en farsi : « هرکس هر جای بود می نشینه؟ » (« Chacun s'assoit là où il y a de la place ? »). Il a traduit la phrase de sa maîtresse pour montrer qu'il a bien compris les paroles de l'enseignante et les règles de la classe ainsi que pour vérifier sa propre compréhension et obtenir un retour positif de l'enseignante.

➤ **L'élaboration**

Il s'agit de faire remarquer des éléments nouveaux et de les associer à des connaissances antérieures afin de comprendre et de produire des énoncés. L'élaboration peut être considérée comme une technique mnémonique, ou une stratégie de compréhension. O'Malley, J-M. Chamot, A-U. (1990) accordent une importance considérable à cette stratégie. D'après eux, « l'élaboration est peut-être la stratégie la plus importante, car elle permet de restructurer les connaissances dans la mémoire à long terme, ce qui est au cœur de l'apprentissage ». Élaborer signifie faire des analogies, contextualiser, relier des informations nouvelles et construire le sens en établissant des liens explicites entre l'énoncé et toutes sortes de connaissances en mémoire.

3.3.3 Les stratégies socio-affectives

Ces stratégies comportent des échanges et des interactions avec les autres locuteurs (natifs ou non) de la langue cible afin de faciliter l'appropriation de cette langue, d'améliorer le niveau langagier et de développer les compétences. Elles impliquent aussi la gestion et le contrôle de la dimension affective personnelle qui accompagne l'apprentissage. Cette stratégie joue un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde, voire dans tout autre processus d'apprentissage. Les recherches en didactique des langues étrangères mettent l'accent sur l'importance de cette dimension affective ainsi que sur le rôle social de la langue. Selon le classement de Cyr, P. (1998), les trois types de stratégies socio-affectives concernent :

➤ Les questions de clarification et de vérification

Ce type de stratégie est plutôt utilisé par notre public ; notamment les enfants qui ne sont pas du tout patients devant l'ambiguïté. Cette stratégie concerne toute demande de répétition, de clarification, d'explication et de reformulation adressée à l'enseignant pour approfondir les connaissances en langue cible.

Toutefois, il existe des élèves qui ont peu recours à ce genre de stratégie pour des raisons liées à leur personnalité (comme une forte timidité), ou à cause de mauvaises expériences scolaires. Par exemple certains enfants n'osent pas poser de question suite à une interaction mal vécue avec un(e) enseignant(e).

➤ La coopération

Il s'agit de faire interagir les enfants avec leurs pairs, les faire travailler ensemble en groupe et sous-groupes avec pour objectif d'accomplir une tâche d'apprentissage. La participation active des apprenants aux activités en sous-groupes leur apporte des bénéfices considérables concernant l'acquisition de la langue cible. Nous apporterons un exemple détaillé au sujet du rôle de la participation active des enfants et du rôle de l'enseignante dans l'apprentissage de la langue cible dans la partie empirique. Du côté des savoir-faire et des savoir-être, les comportements et attitudes qu'ils adoptent lors d'un travail en groupe contribuent à leur socialisation scolaire. A ce sujet, O'Malley, J-M. Chamot, A-U. (1990) soulignent que « les activités de coopération, outre qu'elles fournissent d'excellentes occasions de pratique fonctionnelle et significative en classe, encouragent l'apprenant à adopter des attitudes

appropriées face à lui-même et aux autres, et contribuent de façon appréciable à son rendement. »

Certes, apprendre à partir des erreurs liées aux échanges entre pairs présente aussi le risque de prendre en compte des informations erronées si la validation ou l'invalidation du maître n'a pas permis de clarifier le contrat et de préciser si la réponse donnée est acceptable ou non, sur le plan linguistique et sémantique.

➤ **La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété**

Il s'agit de connaître la dimension affective entourant l'apprentissage d'une langue étrangère. La gestion des émotions et la réduction de l'anxiété face aux apprentissages par l'enseignant consiste pour lui à utiliser toutes les techniques qui contribuent à donner confiance aux enfants, à les encourager, les motiver et les récompenser dans le but de leur faire prendre des risques, et de leur permettre d'oser faire des erreurs au cours de l'acte de communication et d'apprentissage. Nous verrons ce point de manière plus détaillée, dans la partie empirique de ce travail, à travers deux exemples concrets, extrait de nos séances vidéo-filmées, et illustrant comment l'enseignante peut intéresser et impliquer les enfants dans leur apprentissage, en appliquant ces stratégies socio-affectives, particulièrement les stratégies d'encouragement et de valorisation de la participation des élèves.

Cette dimension affective est cependant restée sous-étudiée jusqu'aux dernières années du XX^e siècle (Oxford, R. 1990). Les travaux réalisés sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde, ciblés plus particulièrement sur les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives étaient juste amorcés (Wenden, A-L. Rubin, J. 1987).

Nous avons donc fait le tour des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère, principalement selon le classement proposé par Cyr, P. (1998), et avons illustré ces diverses stratégies d'apprentissage par quelques exemples concrets issus de nos observations. Nous avons pu ainsi observer leur validité en contexte à travers notamment leur utilisation par l'enseignant et les élèves. Nous reviendrons plus en détail, comme annoncé, sur certaines d'entre elles dans notre partie empirique. Mais avant de nous interroger ci-après sur les stratégies des bons apprenants et des apprenants faibles, nous souhaitons mentionner des études assez récentes qui ont permis de montrer l'existence de certaines caractéristiques communes des stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives (Wenden, A-L. 1991).

- Les stratégies d'apprentissage consistent en des actions, comportements et techniques spécifiques observables (répétition) ou inobservables (déduction) qui ne font pas partie des caractéristiques de l'apprenant.
- Ces trois types de stratégies favorisent la résolution des problèmes de l'élève en cas de besoin et contribuent d'une façon directe ou indirecte à son apprentissage. Elles sont employées consciemment ou inconsciemment en réponse à un problème d'apprentissage. Elles peuvent être automatisées.
- À l'inverse des profils cognitifs des élèves et leur style d'apprentissage, ces stratégies peuvent être modifiées et évoluer tout au long du processus d'apprentissage. Certaines peuvent être apprises, d'autres peuvent être mises de côté, et les nouvelles peuvent être ajoutées.

3.4 Les stratégies des bons apprenants et des apprenants faibles

Les travaux sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde privilégient l'étude du bon apprenant et de ses stratégies d'apprentissage, accordant moins d'attention à celles de l'apprenant faible. Les recherches consacrées à la comparaison des bons apprenants avec les apprenants faibles ne sont pas nombreuses. Autrement dit, la distinction entre un apprenant qui réussit mieux et un apprenant moins performant n'a pas été complètement éclaircie.

Wesche, M-B. (1975-1979), a fait partie des pionniers qui se sont intéressés à l'observation des comportements des bons apprenants pour tenter de les mesurer en termes de progrès en compétences linguistiques et en propension à la communication. Au cours de ses observations en salle de classe, il a remarqué que la participation active de l'apprenant aux jeux de rôle ou jeux de simulations (qui engage le processus de transposition) faisait partie intégrante de la méthode d'enseignement. Pour lui, l'intérêt et la motivation de l'apprenant à apprendre la langue cible est un trait caractéristique du bon apprenant. Cet intérêt se manifeste par l'usage de différentes techniques, telles la répétition à voix haute, la traduction, etc.

Selon Salomon, G. (1983), la motivation d'un élève se traduira par un certain *engagement cognitif*, c'est-à-dire par le déploiement d'un effort mental et de stratégies d'apprentissage adaptées, qui lui permettront d'exécuter les activités scolaires. Et pour reprendre les termes de

Butler, D-L. Cartier, S-C. (2004), cet engagement cognitif se définirait par : « une gestion active et réfléchie que l'élève fait de ses stratégies d'apprentissage lorsqu'il doit accomplir une activité pédagogique ».

Enfin, Britt, M. (2018) pointe la question importante de la motivation scolaire – ou de l'engagement et de la persévérance de l'élève dans le travail scolaire : comment pourrait-elle être par ailleurs suscitée par l'enseignant ? En tout cas, il revient à l'enseignant de distinguer ces diverses stratégies, d'encourager les élèves sur le plan motivationnel, et de développer leur autonomie dans le recours aux diverses stratégies d'apprentissage.

En lien avec notre recherche empirique, il est aussi intéressant de noter que notre corpus des entretiens filmés nous a permis de constater la résistance de certains enfants face à l'application de certaines stratégies, alors que les autres s'adaptaient volontiers à la modification de leurs habitudes d'apprentissage. Nous nous sommes ainsi intéressée de plus près à deux enfants en moyenne section : Barbod et Rohan, deux apprenants qui n'ont pas du tout le même comportement dans l'apprentissage mais qui partagent un profil semblable : la même langue maternelle (le farsi), le même niveau de scolarité (maternelle, moyenne section), le même âge (4 ans) et une même étude du français pendant un an en petite section de la même école (trois heures par jour). En considérant cette perspective, l'analyse détaillée des comportements de Barbod et Rohan montre que Rohan semble résister devant les stratégies de mémorisation ; quand l'enseignante lui demande de répéter, il obéit mais dans une certaine limite. Si cette répétition est demandée plus de deux ou trois fois, Rohan ne répète plus et fait semblant de ne rien entendre (nous le verrons dans la partie empirique), alors que Barbod se montre patient devant cette stratégie et répète autant de fois que l'enseignante le lui demande. Il est possible ici d'interpréter cette différence de comportement par le degré motivationnel des enfants, Barbod, étant plus actif et impliqué dans le déploiement de cette stratégie, correspondraient au profil des « bons apprenants ».

Une autre variable, fortement liée à la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère, est le fait de s'exercer, à l'extérieur de la salle de classe, à la pratique de cette langue : écouter les comptines, regarder les dessins animés, communiquer avec des locuteurs natifs. En général, les élèves qui pratiquent une langue de scolarisation en dehors de la salle de classe effectuent de meilleurs progrès dans leur apprentissage. Rappelons que la pratique de la langue est une des

stratégies d'apprentissage majeures des stratégies dites cognitives selon Cyr, P. (1998. Voir *supra* chap. 3.3.2).

En ce qui concerne le recours aux diverses stratégies cognitives, ce sont les apprenants débutants et intermédiaires qui en font grand usage tandis que pour les stratégies métacognitives, ce sont les intermédiaires qui les mettent le plus en œuvre. Le rôle dominant de ce dernier type de stratégies dans l'apprentissage d'une langue étrangère fait que « les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à savoir leur progrès, leur réalisation et l'orientation à donner à leur apprentissage futur » (O'Malley, J-M. Chamot, A-U. al. 1985. p. 99). Comme l'indique le préfixe *méta*, signifiant « ce qui dépasse ou subsume », les élèves de niveau avancé dans leur apprentissage de la langue étrangère recourent en effet plus à ces stratégies métacognitives que les débutants. Selon Tardif, J. (1992. p. 58), la métacognition est « une composante extrêmement importante de la psychologie cognitive et est une caractéristique distinctive entre les experts et les novices. »

La distinction par ailleurs entre les stratégies dites de *bas-niveau*, qui produisent un apprentissage plus « superficiel », des stratégies dites de *haut-niveau*, qui permettent un apprentissage plus « approfondi », car faisant appel à un traitement cognitif plus complexe des informations et du sens (Amadiou, F. Trico, A. 2015), peut également expliquer la distinction entre apprenants faibles, plus « passifs », et apprenants efficaces, plus « actifs » dans leur apprentissage.

Ainsi, parmi les stratégies de bas-niveau, nous pouvons citer celles dites de « répétition ». Elles réunissent les activités simples de mémorisation : apprentissage par cœur, recopier ou relire son cours, par exemple. Ce type de stratégies de bas-niveau se caractérise en effet par une activité cognitive qui reste relativement passive, l'élève mobilise peu ses connaissances antérieures et se contente d'acquérir de nouvelles données (*Ibid.* 2015).

En ce qui concerne les stratégies de haut-niveau, il y a les stratégies « d'organisation » : elles qualifient les activités qui consistent à traiter les principales informations de contenus d'apprentissage. Par exemple, l'étudiant effectue des résumés de cours, des fiches synthétiques, des plans, des restructurations de cours. Ces stratégies sont de plus haut-niveau que les stratégies de répétition car elles demandent un effort mental supplémentaire à l'étudiant, plus *actif* donc dans son apprentissage. Les stratégies d'organisation mobilisent en effet une activité

cognitive importante de mise en relation et d'organisation des informations, elles permettent ainsi une intégration et une mémorisation plus efficace.

De même sont classées parmi les stratégies de haut-niveau les stratégies dites « d'élaboration », dans le sens où l'étudiant élaborent de nouvelles connaissances en référence à ses connaissances antérieures ou nouvelles. Il produit des liens entre les données qu'il acquiert ou entre des situations étudiées, en somme il opère un traitement complexe de l'information dont il dispose. Ces stratégies d'élaboration lui permettent ainsi une meilleure compréhension et appropriation des connaissances mobilisables alors dans de nouveaux contextes. Enfin, les stratégies « métacognitives » sont aussi typiques des stratégies de haut-niveau. Essentielles dans les apprentissages autorégulés, elles englobent les capacités de l'étudiant à planifier, auto-évaluer et réguler son activité d'apprentissage (*Ibid.* 2015).

En outre, le niveau de conscience linguistique et métalinguistique nécessaire pour apprendre une langue diffère selon les apprenants. Ainsi la flexibilité des apprenants dans l'utilisation des stratégies peut varier de l'un à l'autre. Un apprenant de bon niveau montre une grande habileté dans le choix des stratégies d'apprentissage. Il hiérarchise les tâches, accordant plus de temps aux tâches qui lui paraissent essentielles, alors qu'un apprenant de faible niveau effectue toutes les tâches pareillement. Il remplit une tâche d'une manière simple, directe et sans recul métacognitif (Cyr, P. 1998).

Cependant, un apprenant faible n'est pas complètement inactif et n'a pas pour autant un répertoire de stratégies inopérant. La simple action de chiffrer les stratégies mises en pratique par les apprenants faibles ne s'avère pas suffisante pour trouver la cause de leur échec. Alors qu'ils disposent du même répertoire de stratégies et usent de la même fréquence à les utiliser que les bons apprenants, les stratégies qu'ils mettent en œuvre ne sont pas ciblées sur la tâche d'apprentissage. Il manque certains procédés d'un ordre supérieur (stratégies métacognitives ou autorégulation) qui permettent de connaître les nécessités des tâches à accomplir, d'opérer des choix et de mettre en pratique les stratégies nécessaires à leur application (*Ibid.* 1998).

Il y aurait donc, d'une part, un lien entre la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère et la variété, voire la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissages, et d'autre part, un lien entre la mise en œuvre des stratégies métacognitives et le niveau de scolarité de l'apprenant.

3.5 Les facteurs qui contribuent au choix de stratégies

Il existe un point commun entre toutes les stratégies, qu'elles soient directes, indirectes, cognitives, métacognitives ou socio-affectives : ce sont les conditions de recours aux stratégies. Les stratégies d'apprentissage seront mises en place par un apprenant si les quatre conditions suivantes sont prises en considération (Del Olmo, C. 2016) : conscience de l'adéquation actions/environnement (être conscient de l'existence des stratégies à utiliser selon le contexte) ; un facteur déclencheur (une intention / motivation) ; l'absence d'empêchement ; l'efficacité.

Les recherches dédiées aux choix des stratégies d'apprentissage en fonction de la personnalité ou de données biographiques se focalisent sur les aspects personnels, affectifs ou situationnels. Selon Cyr, P. (1998), les variables qui influent sur le choix des stratégies sont :

- A) Les facteurs liés à la personnalité : la personnalité et les phénomènes qui y sont rattachés, tels le style d'apprentissage, la tolérance à l'ambiguïté, la réflexion et l'impulsivité, l'extraversion et l'introversion sont parmi les variables qui contribuent au choix de stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère. En ce qui concerne la question de la tolérance à l'ambiguïté, nous avons constaté dans nos films de classe que, dès lors que les élèves sont confrontés à un phénomène ambigu ou incompréhensible, ils demandent tout de suite une clarification et mobilisent donc des stratégies socio-affectives.
- B) Les facteurs d'ordre biographique : ce sont l'âge, le sexe, l'origine ethnique et la langue maternelle. En ce qui concerne le facteur de l'âge, nous observons que notre population d'étude, des enfants en maternelle, ont moins recours à des stratégies métacognitives. Par contre, au vu de leur âge, ils profitent plutôt des stratégies socio-affectives. Pour le reste, c'est plutôt à l'enseignant de les diriger d'une manière indirecte à l'emploi des stratégies adéquates.
- C) Les facteurs d'ordre situationnel : il existe des liens entre le choix des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère et les facteurs situationnels, à savoir le degré de compétence de l'apprenant, les approches pédagogiques, la langue cible et les tâches d'apprentissage.
- D) Les facteurs d'ordre affectif : ces facteurs sont considérés comme les plus difficiles à mesurer parmi toutes ces variables qui sont en rapport avec le choix des stratégies

d'apprentissage d'une langue étrangère. Les liens entre stratégies d'apprentissage et facteurs affectifs, comme l'attitude et la motivation, sont jugés complexes. Cependant, en considérant que la motivation joue un rôle essentiel dans toute sorte d'apprentissage pour les enfants, un enfant motivé disposera d'un choix plus vaste parmi les stratégies d'apprentissage qui lui sont proposées.

E) Les facteurs d'ordre personnel : les facteurs relevant de l'individu tels le degré de conscience métacognitive et les aptitudes cognitives peuvent aussi agir sur le choix des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère.

3.6 Le rôle de l'enseignant & quelques observations à l'école maternelle *Les Lutins*

L'étude mise en place pour les besoins de la recherche examine l'existence et l'usage de diverses stratégies enseignantes pour s'interroger sur la manière intuitive ou informée dont elles sont mises en place, en fonction des besoins des élèves. La question qui se pose ici consiste à savoir si les enseignantes de l'école où a eu lieu notre étude disposent de répertoires de stratégies d'apprentissage et si ces stratégies correspondent aux caractéristiques personnelles des enfants, aux exigences liées à la tâche et à leurs objectifs, et au temps consacré.

Un certain nombre de questions annexes se posent aussi à nous. Elles touchent à la définition ou à la représentation du « bon enseignant ». Est-il conscient de la façon dont les enfants acquièrent leurs connaissances ? Est-il aussi conscient des effets et des nécessités de la formation, qu'elle soit initiale ou continue ? Le concept de formation tout au long de la vie est-il en vigueur en Iran ?

Bien que les enseignants suivent des formations utiles à l'amélioration de leurs compétences professionnelles, le développement réel de leurs savoirs théoriques n'est possible qu'au moment de les mettre en pratique en prenant la responsabilité d'enseigner dans une classe. Ainsi, ils ont un rôle fondamental, qui est de faciliter le développement des capacités des enfants à utiliser des stratégies pour progresser dans leurs apprentissages et les consolider.

Aussi, le travail en équipe a son importance. Préconisé par les instructions officielles des pays européens et nord-américains, notamment (Berthiaume, D & Dumont, A. 2016), il permet le partage d'expériences entre enseignants, pour les conduire à résoudre ensemble les problèmes

qu'ils rencontrent individuellement. Dans le cas de notre recherche, qui porte sur l'école maternelle, nous n'avons pas eu l'occasion d'observer plusieurs enseignantes, enseignant diverses matières pour un même public comme ce qui est le cas au collège. En revanche, les enseignantes de moyenne section et de grande section bénéficient, du point de vue de la méthodologie du continuum de l'enseignement – comme, pour nous, du point de vue de la cohérence de la recherche engagée –, de pouvoir vérifier auprès de leurs collègues si elles avaient décelé avec tel enfant l'année précédente, les mêmes caractéristiques cognitives ou comportementales. Il y a donc un échange constructif entre les enseignantes quant aux enfants de l'école et les difficultés qui peuvent advenir.

Cependant, nous avons eu l'occasion d'observer notre classe de moyenne section prise en charge par deux enseignantes différentes. Cette situation, qui a rarement lieu dans cette école, présente un intérêt majeur pour la recherche engagée, puisqu'elle permet naturellement d'introduire une variable dans la gestion pédagogique et didactique d'un même groupe classe et de mettre à l'épreuve des hypothèses sur les effets de tel ou tel style d'enseignant sur tel ou tel style cognitif ou psycho-affectif d'apprenant.

Ainsi, Noushine, enseignante de notre moyenne section, y travaille depuis 20 ans. Nous avons donc eu la possibilité d'observer ses stratégies d'enseignement pendant la première partie de l'année scolaire et celles utilisées par Lida qui y était enseignante-assistante des enfants de la grande section depuis huit ans. Cette dernière a pris la place de Noushine en tant qu'enseignante de la moyenne section, à partir du milieu de l'année scolaire, sur ordre de la directrice de l'école. Noushine est alors devenue son assistante.

3.6.1 Évaluation et mise en œuvre progressive des stratégies

Outre celui de guider les enfants vers l'usage de certaines stratégies d'apprentissage, un aspect important est le fait que c'est du rôle de l'enseignant d'évaluer l'usage des stratégies, si celles utilisées sont pertinentes ou pas, et s'il est nécessaire de les adapter ou de les changer.

Prenons un exemple édifiant : celui de Barbod, notre élève dans la classe de moyenne section de nos films (Lida. Séance 3b, Caméra des élèves, Partie 1, 13mn00 – 17mn17. Annexes). L'enseignante essaie d'apprendre aux enfants à chanter la chanson « Alouette ». Elle la leur a déjà apprise mais il est encore nécessaire de répéter car tous les enfants ont des problèmes pour chanter dans l'ordre quand on arrive aux mots « la tête, le bec, les ailes, le ventre... ». Ici,

l'enseignante met donc en œuvre des stratégies de pratique de la langue cible, de répétition et de mémorisation. Dans cet objectif, l'enseignante expose sa première stratégie : elle utilise les gestes et le mime, et chante tout en montrant en même temps et successivement les parties du corps correspondant aux noms à prononcer en français pour aider les enfants à faire les liens, comprendre et mémoriser. Par exemple, lorsque c'est le moment de dire « le bec », l'enseignante leur montre son nez en l'allongeant en forme de bec. Cependant, les enfants ne sont pas très attentifs, comme Barbod qui essaie de chanter correctement mais n'imité pas correctement les gestes. La deuxième stratégie que l'enseignante applique pour résoudre ce problème est de dire « Je vois que... il y a des enfants qui ne chantent pas bien ! Alors une autre fois ! », et de recommencer à chanter avec les enfants. Cette fois-ci encore, on voit Barbod ne pas faire les gestes quand on arrive à la phrase dans laquelle on chante « gentille alouette », où il faut poser les deux mains sur le cœur. La troisième stratégie de l'enseignante consiste alors à interpeller son attention et lui dire : « Barbod, les gestes ! Au lieu de jouer, regarde-moi et fais comme moi les gestes ! Sinon pendant la fête... Alors, une autre fois ! Faites le geste comme... faites les gestes comme moi ! ». Elle recommence ensuite à chanter la chanson. Mais Barbod ne pose toujours pas les mains sur son cœur. L'enseignante, alors, reste sur la même stratégie en lui disant : « Barbod ! Tu ne me regardes pas ! Regarde-moi et fais comme moi ! Je te plumerai ! Les mains là-bas ! Une autre fois ! ». Les enfants se remettent de nouveau à chanter la chanson, mais encore Barbod oublie de faire le même geste ! La quatrième stratégie de l'enseignante consiste à lui expliquer ce qu'il faut faire en français en disant : « Cher Barbod, tout de suite, pour gentille alouette tu mets les mains ici ! ». Puis, pour la cinquième stratégie elle explique directement en farsi à tous les enfants la raison pour laquelle elle persiste à faire apprendre les gestes – c'est la stratégie de planification : « Les enfants, si vous voulez représenter la fête sans faire les gestes... ». Barbod l'interrompt en disant qu'il est fatigué, l'enseignante continue tout de même et passe à sa sixième stratégie en s'adressant directement à Barbod et en lui expliquant en farsi pourquoi il ne réussit pas à apprendre à faire les gestes :

نه، به خاطر اینکه حواستومی دی اینور اونور، مثل من ادا درنمیاری. باید عین من ادا دربیاری. دوتاشو که ادا در میاری می ری بعد هی فقط بال میزنی! یعنی چی؟

ما فقط واسه Alouette بال می زنیم

gentille alouette دستمونو می داریم اینجا. je te plumerai دستمونو می داریم اینجا.

وقتی می گیم bec اینجوری می کنیم وقتی می گیم ailes اینجوری می کنیم. خواهش می کنم «

[Non, c'est parce que ta tête est ailleurs, tu ne fais pas les gestes comme moi ! Tu dois faire les gestes exactement comme moi ! Quand tu fais deux fois les gestes, tu vas de l'autre côté et tu fais le battement des ailes, ça veut dire quoi ça ! On ne fait le battement des ailes que quand on dit alouette, quand on dit gentille alouette on met la main ici-là, quand on dit je te plumerai on met la main ici, quand on dit bec on fait comme ça, quand on dit ailes on fait comme ça ! S'il vous plaît !].

On constate par conséquent qu'en recourant à la stratégie de traduction, elle a enfin réussi à apprendre à Barbod à imiter correctement les gestes ainsi qu'à énoncer les noms des parties du corps. Au final, on constate également qu'il n'est pas aisé pour l'enseignante de trouver de suite la stratégie adéquate, de l'adapter à l'enfant, ou de la modifier carrément. Il lui faut passer par plusieurs étapes d'essais/erreurs, d'une manière quelque peu intuitive, pour que l'enseignante arrive à son but.

En ce qui concerne la stratégie de l'attention/concentration, nous pouvons ajouter que lorsque l'enseignante remarque qu'un enfant éprouve des difficultés dans l'apprentissage d'un contenu parmi les autres enfants, le fait de se concentrer sur lui et de travailler individuellement avec lui dans le but de le guider dans l'usage de ses stratégies pourrait paraître utile. Cependant, cette concentration et ce travail individuel ne pourront pas durer longtemps, soit parce que les autres enfants laissés livrés à eux-mêmes se lasseront de l'activité qui leur aura été laissée en autonomie, et leur attention commencera à faiblir et à se disperser, soit parce que le même enfant qui fait l'objet d'un apprentissage individuel ne sera plus concentré.

3.6.2 Adaptation à l'élève

Aussi, la variation du temps nécessaire à l'apprentissage est constitutive des inégalités entre élèves. Cette question de la temporalité est un des facteurs qui entre en jeu dans la pédagogie différenciée et qui requiert de l'enseignant une attention particulière. Par exemple Elissa, dans notre classe de moyenne section met plus de temps que ses camarades à réaliser sa peinture mais, lorsqu'elle bénéficie de davantage de temps, le travail rendu correspond à une qualité supérieure à ce que les compétences de ses camarades leur permettent de produire. Cette problématique rejoint celle des enfants à besoins éducatifs particuliers et des conditions de travail qui leur sont données. Rapportée à un autre niveau de scolarité, une étude récente a montré la manière dont l'aménagement d'activités pouvait réduire les écarts de compétences entre élèves en déchargeant des élèves en difficulté de lecture de processus de bas niveau

chronophages, pour leur permettre d'accéder directement à des processus de haut niveau, tels que la compréhension (Marin, B. Crinon, J. 2012).

Enfin, l'enseignante est parfois en mesure de montrer de l'aisance et de la flexibilité dans son enseignement sans forcément travailler individuellement avec l'enfant. Pourtant, est-ce qu'il existe une stratégie pour résoudre les problèmes auxquels un enfant est confronté ? Les travaux de Goigoux, R. ont montré la nécessité d'ajuster l'enseignement, globalement, et les tâches d'apprentissage, plus précisément aux compétences de l'apprenant.

L'adaptation des activités aux compétences de l'élève relève d'une évaluation diagnostique préalable. La manière dont les enseignants mettent ou non en place cette modalité a des conséquences sur les apprentissages des élèves. Par exemple, dans notre séance vidéo-filmée en moyenne section (Lida 3b, caméra de l'enseignante, Partie 3. 2mn40, Annexes) l'enseignante a appris à ses élèves à distinguer les lettres « B » et « b » parmi les lettres « D » et « d ». Elle leur demande alors de venir un par un au tableau pour trouver et entourer les « B » et « b ». Certains enfants (comme Barbod, Baran et Saghar) sont capables de reconnaître la lettre et l'entourer tout seuls, alors que pour d'autres (comme Mohammad, Mahsa, Toranj et Rohan) l'enseignante leur fournit un modèle typographique et leur montre comment faire en s'aidant d'une stratégie kinesthésique, par le suivi avec le doigt du tracé de la lettre. En effet, ces élèves ne réussissent pas à répondre à la consigne sans l'aide de l'enseignante et entourent la lettre « d » ; l'enseignante les interrompt à chaque fois et leur montre le « b » qu'elle a écrit comme modèle au tableau.

Voilà donc quelques exemples piochés çà et là pour illustrer la mise en œuvre, pas toujours évidente, de stratégies d'enseignement/apprentissage par les enseignantes au sein de l'école maternelle, thème de notre chapitre qui nous intéressait et qui nous aura permis d'éclaircir cette question majeure du rôle des stratégies d'apprentissage et de leur importance en didactique des langues, mais également pour les élèves qui, en apprenant à les mobiliser à bon escient, peuvent s'assurer un apprentissage plus efficace. À travers ces quelques exemples, nous pouvons noter que dans le cas des tout petits, comme les enfants de notre école maternelle, le rôle de l'enseignant est primordial car l'enfant apprend non seulement la langue de scolarisation mais également des stratégies d'apprentissage qu'il n'utilise pas encore naturellement. C'est donc à l'enseignant d'ordonner, de planifier et de guider des élèves qui ne sont pas encore autonomes dans leurs apprentissages. À l'enseignant aussi de veiller à ce que les enfants maintiennent leur

attention et à intervenir si nécessaire auprès des plus en difficulté. Petit à petit, en tâtonnant quelque peu et avec persévérance, en adaptant son enseignement et ses stratégies aux besoins des enfants, l'enseignant peut alors atteindre les objectifs fixés.

Si nous nous sommes concentrée ici sur les stratégies cognitives et de bas-niveau essentiellement, dans notre partie empirique, nous aborderons deux exemples détaillés qui portent plutôt sur les stratégies socio-affectives. Mais à présent, nous souhaitons nous tourner vers la question des méthodologies d'enseignement des langues étrangères, qui est un autre grand domaine théorique important car également un aspect de la pratique enseignante que nous souhaitons observer et rendre compte, au sein de cette école maternelle de Téhéran.

Chapitre 4 : Les principaux courants méthodologiques de l'enseignement du FLE

Pour ce quatrième chapitre, consacrée à l'étude des principaux courants méthodologiques de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), nous observerons les traits caractéristiques de chaque courant et présenterons les méthodologies mises en œuvre dans les classes de français en Iran. À partir des caractéristiques des différentes méthodes d'apprentissage d'une langue étrangère, nous proposerons une description analytique des pratiques de classe adoptées par les enseignantes filmées pour déterminer si elles conviennent à leur public (les enfants iraniens).

Depuis le XIX^e siècle, diverses méthodologies de l'enseignement des langues ont été élaborées et ont évolué les unes après les autres car, soit telle méthodologie était en rupture avec la précédente, soit telle autre cherchait à s'adapter aux besoins de la société nouvelle (Martinez, P. 1996). La méthodologie de l'enseignement des langues étrangères se nourrit de « l'histoire des besoins de la communication sociale » (Martinez, P. 1996) et de diverses théories issues des sciences humaines dont la linguistique. L'évolution de sa terminologie en indique d'ailleurs le mouvement : de *l'art d'enseigner les langues* jusqu'au début de ce siècle, elle devient ensuite la *linguistique appliquée*, ou plus précisément, la *linguistique appliquée à l'enseignement des langues*, mais parallèlement certains didacticiens préfèrent parler de *Méthodologie de l'enseignement des langues*.

La discipline nouvelle de la didactique des langues se construit sur celle de la méthodologie des langues étrangères d'une part, et de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues d'autre part. Elle ne se considère pas seulement comme une simple méthode d'analyse et d'incorporation de pratiques ; d'origine interdisciplinaire, autonome conceptuellement et méthodologiquement, elle intègre une partie des hypothèses et des résultats de disciplines connexes, telles la psychologie, la sociologie, les sciences et la technologie de l'éducation, la biologie, la pragmatique, la kinésique, la proxémique, la docimologie, la grammaire, la lexicologie, la sémantique, la stylistique qui alimentent la linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères, etc. Elle évolue également en fonction des idéologies et des courants politiques qui orientent ses recherches, ses objectifs, etc.

La didactique des langues étrangères cherche à élaborer et à présenter une théorie de l'enseignement/apprentissage des langues. La première tâche que cette discipline se donne

consiste à décrire d'une manière systématique l'ensemble des phénomènes observables constitutifs de l'enseignement/apprentissage d'une langue. Ce domaine se distingue de celui de la didactique des sciences, par l'attention portée à la manière dont les apprenants apprennent, ainsi qu'au développement des stratégies et des tactiques dans leur procès d'acquisition de langue. Toutefois, ces stratégies et tactiques sont inévitablement liées aux procédures d'enseignement choisies.

4.1 Une approche analytique des méthodes et pratiques d'enseignement des langues

H. Besse appréhende une *méthode* comme « un ensemble raisonné de propositions et de procédés – d'ordre linguistique, psychologique, socio-pédagogique – destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue naturelle » (1985. p. 14). Selon lui, un *manuel* ou un *ensemble pédagogique*, nommé parfois incorrectement une méthode, constitue des applications spécifiques des méthodes, ou méthodologies⁴⁶. Il est même possible qu'un manuel précède l'apparition d'une méthode, cependant la méthode est plus générale que ses manuels. Puisque l'élaboration du manuel comprend aussi des aspects ne respectant pas forcément les principes d'une méthode, le manuel est plus riche et plus complexe que la méthode de laquelle il relève ; il est donc possible qu'une même méthode soit à l'origine de la création de manuels et d'ensembles pédagogiques avec une grande différence entre les uns et les autres. Cependant, un manuel ou un ensemble pédagogique est seulement un outil à destination de l'enseignant et des élèves pour les aider à enseigner/apprendre une langue étrangère. L'efficacité du manuel est en rapport direct avec la façon de l'utiliser. Comme la façon d'utiliser le manuel (sa lecture pédagogique) repose sur les utilisateurs, l'utilisation d'un même manuel peut avoir lieu de diverses manières, indépendamment des consignes.

4.1.1 Trois niveaux d'analyse des méthodes selon H. Besse

Étudier les méthodes et les pratiques d'enseignement dans une classe suppose d'être en mesure de distinguer trois niveaux d'analyse (Besse, H. 1985) :

⁴⁶ Pris dans le sens qu'en donne Besse, le terme *methodologie* est parfois substitué à celui de *méthode*.

1. Analyse des hypothèses que les pratiques d'enseignement appliquent : linguistique, psychologique, sociologique, technologique ou autre domaine de référence.
2. Analyse des manuels et des ensembles pédagogiques dans lesquels ces pratiques sont conseillées et recommandées.
3. Analyse de la mise en application de ces pratiques par un enseignant dans une classe donnée avec un contexte spécifique.

La première analyse recourt à la théorie consacrée à des spécialistes en linguistique appliquée, des didacticiens et autres théoriciens en enseignement/apprentissage des langues.

La deuxième analyse concerne tout un ensemble d'éléments qui constituent un manuel tels les dialogues, les exercices, les images, les textes, les enregistrements, etc., et toutes les normes d'usage de ces éléments que les auteurs des manuels ont recommandées pour les pratiques pédagogiques. Ces normes et consignes, en accord avec la méthode dont les manuels relèvent, sont en général rédigées dans le guide pédagogique destiné aux enseignants.

La troisième analyse consiste ainsi à observer cette diversité des lectures pédagogiques, des mises en application. Les classes seront alors considérées comme le banc d'essai des manuels et des méthodes, dans lesquelles ces hypothèses seront validées (ou pas) par une expérimentation.

Les méthodes peuvent donc être analysées à partir des trois axes indiqués ci-dessus, en fonction de leurs caractéristiques et propriétés. Ces trois niveaux d'analyse permettent de montrer comment la mise en application du même manuel référant souvent à une même méthode, peut apporter différents résultats, favorables à un groupe profil et défavorables à un autre, par exemple. Ils clarifient aussi, du point de vue de la didactique des langues, la ou les raisons pour lesquelles un enseignant qui met en œuvre un manuel ne réussit pas toujours dans son enseignement. En effet, les aptitudes ou compétences sont premières ; les compétences des enseignants et celles des enseignés président aux résultats des méthodes et manuels. Aucun manuel n'est complètement adapté au public et à la classe à laquelle il s'adresse. La réussite d'une classe de langue dépend alors de la manière dont l'enseignant et l'apprenant intègrent ces trois niveaux : ce qu'ils sont dans leur classe, ce que propose le manuel, et les options que le manuel présuppose (Besse, H. 1985. p. 16).

4.1.2 Les critères de la typologie des méthodes selon H. Besse (1985)

La typologie des méthodes est basée sur la combinaison de quatre critères :

1. **Saisir le sens** : Ce critère distingue les méthodes avec traduction de celles sans traduction. En général, il existe deux possibilités pour aider les apprenants à comprendre le sens des énoncés étrangers ; soit l'enseignant les traduit dans la langue maternelle des apprenants, soit les apprenants devinent le sens par les gestes, mimiques, mimes, l'environnement (le contexte, la situation de communication), ou encore par des supports visuels tels que les images, films, etc.
2. **Enseignement de la grammaire** : Ce critère est lié à la manière dont la grammaire de la langue étrangère est enseignée : grammaire explicite ou grammaire implicite. Il existe trois façons d'enseigner la grammaire dont la première est explicite, la deuxième est implicite, et la troisième mêlent les deux. Pour la première, l'enseignant ou le manuel explique les règles de la grammaire plutôt en langue maternelle au début de l'apprentissage comme ce qui est pratiqué dans la méthode grammaire-traduction ; l'enseignement de la grammaire est ici déductif, la règle est donnée avec des exemples et des exercices d'application. Pour la deuxième, il n'existe pas d'explications grammaticales et les apprenants apprennent par des exercices systématiques (comme les exercices structuraux dans la méthode audio-orale) dans une démarche inductive. Ces exercices systématiques fixent inconsciemment les règles morphosyntaxiques par la répétition d'analogies de construction. Autrement dit, l'apprenant doit intégrer des structures morphosyntaxiques de la langue enseignée par les exercices formels. Enfin, la troisième façon d'enseigner la grammaire consiste à la travailler par la pratique guidée de la langue, dans une démarche inductive, avec des jeux de rôle, jeux de simulation, jeux communicatifs (méthodes communicative). Son objectif est de faire découvrir les régularités grammaticales à travers une expérience d'apprentissage. Ici, la grammaire peut être implicite et/ ou explicite (on peut expliquer les règles après-coup ou en fonction de la situation de communication travaillée).

3. **La manière de présenter la langue aux apprenants :** La question est comment la langue étrangère est présentée aux élèves. Est-ce que cette présentation se fait par des morceaux choisis et documents authentiques, qui ne sont pas fabriqués pour la classe mais qui ont été pris à travers des échanges entre natifs de langue étrangère, ou est-elle présentée par les documents fabriqués par l'auteur de manuel comme les dialogues, récits, textes et voix enregistrés ? Ici, l'aspect spontané, vivant et intéressant de la présentation n'est pas important. En effet, lors de la présentation de documents authentiques, les apprenants ne l'apprennent qu'en partie alors que lorsqu'il s'agit de présenter la langue par les documents fabriqués, il y a une obligation de réemployer et de pratiquer tout ce qui a été présenté.

4. **L'ordre de présentation du contenu :** Les éléments morphosyntaxiques et lexicaux de la langue enseignée sont mis en pratique dans la classe selon un ordre et un regroupement. Ce dernier critère qui est en rapport avec le précédent inclut la progression d'enseignement. L'enseignement est sous-tendu par une progression linguistique et communicative. Ce qui compte est que la méthode suit un certain type de progression (comme la méthode S.G.A.V qui a d'abord une progression linguistique puis communicative). Il existe deux possibilités de démarches de l'enseignement ; soit l'enseignant prépare son cours a priori avec des éléments élaborés, soit il arrive en cours sans préparation et laisse le cours se dérouler d'une manière libre et authentique.

Cependant, ces quatre critères n'excluent pas la question de la *cohérence pédagogique* qui est majeure. La correspondance, l'accord et la convergence entre les outils, techniques et procédés appliqués dans une même méthode ainsi que la cohérence dans cette même méthode avec la didactique constituent un principe fondamental.

Après avoir exposé les quatre critères de la typologies des méthodes, nous allons présenter les diverses méthodes existantes selon une approche diachronique, en fonction notamment de leur émergence successive dans le temps.

4.2 La méthode naturelle

La méthode naturelle, autrefois pratiquée par les esclaves et les domestiques des familles européennes, demandait la seule compétence de pratiquer la langue cible. Le seul but était alors de parler et de communiquer par n'importe quel moyen pour se faire comprendre. Cette méthode essaie de reproduire les conditions naturelles d'acquisition de la langue à travers le contact avec les locuteurs. Il n'y existe ni explication pour les règles grammaticales, ni traduction, ni démarche, ni manuel.

Le simple fait que deux individus n'ayant pas la même langue arrivent à communiquer efficacement constitue la base de la méthode. La langue étrangère s'acquiert donc par les mimiques, les gestes montrant les émotions, la situation réelle sans réflexion ou analyse, les multiples interactions verbales ou non verbales entre les interlocuteurs, à la manière d'un enfant qui acquiert sa langue maternelle.

4.3 La méthode grammaire-traduction

La méthode grammaire-traduction nommée aussi « méthode classique », « méthode traditionnelle » et parfois « méthode bilingue » est considérée comme la plus ancienne dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Elle a émergé dans l'Antiquité et persiste jusqu'à aujourd'hui. Elle a été conçue pour des langues actuellement mortes (le grec et le latin anciens) dans le but de favoriser l'accès à des textes rédigés dans ces langues. Elle est ainsi un héritage de l'enseignement de ces langues (Hirschsprung, N. 2005).

Cette approche nécessite que des enseignants maîtrisent bien les deux langues et qu'ils aient non seulement une compétence linguistique en langue enseignée mais aussi une base forte de savoirs particuliers en grammaire afin de pouvoir les expliquer et traduire les énoncés car elle confère la priorité à la grammaire et à la traduction du lexique ; la lecture et la traduction de textes littéraires sont l'objectif principal de cette méthode. La langue maternelle est considérée comme un moyen de pratique en classe, la langue source a une place supérieure dans cette démarche (Germain, C. 1993 ; Hirschsprung, N. 2015).

Une relation pédagogique classique constitue la base de cette approche ; l'enseignant y occupe le rôle central dans l'enseignement et la transmission des savoirs ; il choisit les extraits des

textes littéraires à présenter, souvent pris comme modèles langagiers, et traduit en langue maternelle le sujet présenté en langue cible. Puis il explique les règles grammaticales dans la langue maternelle et ensuite dans la langue étrangère avec des exemples. L'apprentissage de listes de vocabulaire et leur traduction en langue maternelle se réalise par un apprentissage par cœur. De plus, l'enseignant contrôle le niveau des connaissances acquises, vérifie la mémorisation des conjugaisons et vocabulaires, et corrige de manière régulière les erreurs des apprenants. Autrement dit, l'enseignement se fonde sur les formes écrites de la langue étrangère, plus que sur leur oralisation.

Il se trouve un faible nombre de manuels relevant de cette méthode en France. Cette approche est plutôt utilisée dans des pays étrangers. En Iran, elle est plutôt pratiquée dans les collèges et les lycées pour enseigner la langue arabe et l'anglais, qui font partie des matières obligatoires à enseigner.

Elle est moins efficace quand il s'agit de développer la compétence orale en langue enseignée, cependant ses résultats à l'écrit sont meilleurs. Son modèle d'enseignement par imitation ne permet pas l'expression de la créativité chez l'apprenant. Les manuels de langues les plus récents se sont inspirés de certains éléments appliqués dans cette méthode. Ainsi, la méthodologie traditionnelle a subi une évolution interne qui a abouti à l'arrivée de la méthodologie directe (Puren, C. 1988).

4.3.1 La méthode lecture-traduction

Malgré le refus d'enseignement des règles grammaticales en début d'apprentissage de la langue étrangère avec cette approche, on la confond souvent avec la méthode grammaire-traduction car le concept de « traduction » est présent dans les deux. Ses différences avec la méthode précédente résident dans le fait que la traduction se réalise dès le départ par les textes et non pas par des mots et des phrases isolées. Il n'existe pas d'explications grammaticales systématiques mais dans la seconde étape, elles sont introduites sans progression grammaticale.

Cette méthode étant ancienne, elle ne possède pas d'appellation précise et est nommée aussi *méthode raisonnée*, *méthode par traduction intralinéaire*, *méthode par la lecture* ou encore *méthode par la double version*.

La familiarisation des apprenants avec la langue étrangère se réalise en étudiant régulièrement des extraits choisis de textes ou de documents authentiques présentés sous leur forme originale ou sous une forme adaptée, oralisés ou non par l'enseignant et les apprenants, et traduits par l'enseignant ou le manuel (Besse, H. 1985). L'explication grammaticale débute par la lecture et la traduction, dès lors que les apprenants ont suffisamment appris la langue enseignée. Pendant les premières phases d'apprentissage, la compréhension de la langue étrangère est supérieure à son expression écrite ou orale.

Ces dernières années, un raisonnement a été mis à jour sous les noms de *English for special Purpose* ou de *français instrumental* et de *français fonctionnel*. Son objectif est le développement rapide de la compétence en lecture de textes en langue étrangère, en fonction de la spécialité, des intérêts ou des besoins spéciaux des apprenants.

4.4 La méthode directe

A partir du XIX^e siècle, les besoins de la société en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères ont évolué et abouti à un nouvel objectif pratique. En effet, l'utilisation de la méthode directe émerge en Allemagne et en France à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle (Germain, C. 1993). Selon Puren, C. (1988) cette méthode est la première méthodologie⁴⁷ spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères, allant dans le sens contraire des méthodes grammaire-traduction et lecture-traduction qui accordaient peu d'importance à la dimension orale de la langue, ni n'avaient d'objectif pratique. L'inspiration de cette méthode relève des observations de la manière dont l'enfant acquiert sa langue maternelle. Son but est de « faire parler la langue et non parler de la langue » (Martinez, P. 1996. p. 53).

L'enseignement/apprentissage des termes étrangers doit se réaliser *directement*, sans recourir à l'intermédiaire de traduction, dans l'objectif d'entraîner l'apprenant à s'exprimer sans traduction mentale en sa langue maternelle (Puren, C. 1988) et à penser directement et automatiquement en langue apprise (Martinez, P. 1996). L'originalité de cette méthode se

⁴⁷ Notons que Puren, C. préfère utiliser le terme « méthodologie » (qu'il distingue de « méthode ») vu comme un : « ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et [relativement aussi] équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement-apprentissage induites ». (Puren, C. 1988. p.17).

trouve dans le fait que l'enseignant refuse la traduction en langue maternelle et n'enseigne qu'en langue cible : il commence par enseigner au moyen de mots concrets, de la gestuelle, du mime, des dessins, des images et de tout ce qui constitue l'environnement immédiat de la classe, puis, progressivement, au moyen de la L2 seule. Selon Puren, C. (1988. p.121), la méthodologie directe se base sur les principes empruntés à la fois aux approches ou méthodes directes, orale et active. La phonétique y occupe une place spéciale, le fait de bien prononcer est perçu comme important (Hirschsprung, N. 2005). Si les quatre habiletés langagières (comprendre, parler, lire, écrire) sont développées, l'oral précède les règles grammaticales (Germain, C. 1993). Les exercices de conversation, et les questions-réponses dirigées par l'enseignant sont nécessairement privilégiées dans cette méthode, mais ils restent artificiels : la maîtrise d'une réalité connue ou la description des actions faites à partir des faux dialogues ne paraissent pas réels, sauf pour les enfants.

Quant à l'enseignement de la grammaire, puisque l'enseignant refuse l'emploi de la langue maternelle, ses règles ne sont pas explicitées en langue maternelle, et pas davantage en langue étrangère, car les apprenants connaissent seulement les mots concrets de cette langue. Les apprenants induisent les règles de grammaire à partir des séries d'exemples bien choisis, sans explication ou reformulation de l'enseignant. Le fonctionnement grammatical d'une langue s'acquiert donc d'une façon inductive et implicite. Cependant, la difficulté principale dans l'apprentissage d'une langue étrangère reste la production, et cette méthode confère plus d'importance à la compréhension qu'à la production.

Pour ce qui concerne les enfants, les techniques et procédures qui leur permettent un accès direct au sens tout en établissant des liens entre les sons entendus et les objets vus, sans recourir à la langue maternelle, proviennent des méthodes directe et intuitive. L'enfant apprend la langue étrangère en parlant et en agissant à partir d'un besoin, d'un intérêt ou d'un plaisir, conformément aussi aux principes de la méthode active. Dans la méthode orale et audio-orale, l'enfant apprend en imitant les sons que son entourage produit, parfois même sans comprendre, ce qui est la base de la méthode imitative.

4.5 La méthode audio-orale

Les méthodologies se sont différenciées à partir de quatre éléments : les objectifs, les principes, la démarche et les techniques. Comme pour les autres méthodologies, la méthodologie audio-

orale observe tous ces critères. Nommée aussi *la Nouvelle Clé* de l'enseignement des langues, elle reflétait les certitudes et l'optimisme de ses initiateurs (Besse, H. 1985). Elle a été créée en réponse aux besoins de l'armée américaine dans le but de former très vite des gens qui parlaient d'autres langues que l'anglais pendant la deuxième guerre mondiale (Martinez, P. 1996), période durant laquelle un progrès considérable dans l'enseignement des langues est accompli. Le linguiste Bloomfield. L, contribua à la création de la méthode de l'armée, qui, si elle n'a duré que deux ans, a provoqué un grand intérêt dans le milieu scolaire. Par la suite, s'inspirant des principes de cette méthode, les spécialistes de la linguistique appliquée tels Lado et Fries, ont fait naître la méthode audio-orale, au cours des années 1950.

La langue étrangère est présentée dans la méthode audio-orale au moyen de dialogues diffusés via des bandes magnétiques ou des cassettes fabriquées en fonction de la progression choisie (Puren, C. 1988). À l'instar de la méthode directe, l'élaboration de cette dernière est en réaction à la traditionnelle méthode lecture-traduction ; il s'agit ici de développer les quatre habiletés langagières tout en débutant par l'oral afin de parvenir à bien posséder une langue (Besse, H. 1985).

Le fondement de cette méthodologie s'appuie sur la linguistique structurale et la psychologie du comportement. La psychologie behavioriste considère le langage comme une des composantes du comportement humain, avec un schéma de fonctionnement lié au réflexe conditionné : stimulus-réponse-renforcement (Hirschsprung, N. 2005). Les réponses que les stimuli déclenchent deviennent des réflexes ou plutôt des acquis définitifs.

Faire réussir les apprenants à communiquer très rapidement en langue étrangère constitue l'objectif pratique principal de la méthode audio-orale. Martinez, P. (2011. pp. 60-61) caractérise cette méthodologie comme « une approche contrastive de la langue, [donnant la] priorité à l'oral, avec l'aide du magnétophone, et bientôt du laboratoire de langue, des exercices structuraux intensifs et hors de toute situation réelle, un vocabulaire soigneusement restreint aux besoins immédiats de la leçon ». Le niveau sémantique et la signification ne sont en effet pas prioritaires dans cette approche. Même si l'enseignant fait un usage exclusif de la langue cible en classe (Martinez, P. 2011), le vocabulaire est relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques.

Ainsi, la grammaire et la syntaxe sont enseignées prioritairement à travers la pratique intensive de nombreux exercices structuraux : ils permettent aux apprenants d'en acquérir les règles, notamment par la manipulation répétée des structures linguistiques, soit par la substitution des unités significatives de la phrase, soit par la modification des structures en partant de modèles de phrases ou de structures élémentaires apprises en classe, entre autres. Il s'agit donc d'exercices de répétition et/ou d'imitation. De même, le laboratoire de langues vise une pratique orale intensive des apprenants par le biais de répétitions continues et systématiques des structures linguistiques, dans le but de renforcer, fixer, mémoriser et automatiser ces structures de la langue.

L'essentiel de l'originalité de la méthode audio-orale vient des exercices structuraux et de la progression certaine qu'ils impliquent. Cependant, le fait que cette méthode ne prenne en considération que les phénomènes de surface et mette de côté les structures profondes de la langue est critiqué par les tenants de la grammaire générative transformationnelle de Chomsky. Par ailleurs, malgré l'enthousiasme pour ce type d'exercices, une large déception émerge car ils ennuiement les élèves et les démotivent. La méthode audio-orale a été aussi critiquée en raison du manque d'appropriation des acquis des apprenants dans la classe, et du manque de transfert et de réemploi dans une situation réelle de communication ultérieure, hors de la classe (Hirschsprung, N. 2005). En bref, apprendre une langue n'est pas seulement acquérir un système de règles ou de structures syntaxiques, c'est aussi être capable de mobiliser ses acquis pour communiquer en situations réelles.

4.6 La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

À partir de la Deuxième Guerre mondiale, à cause de la domination de l'anglais en tant que langue de communication internationale, le ministère de l'Éducation Nationale a instauré une commission concernant le projet *le français élémentaire*, nommé ultérieurement *français fondamental* afin de favoriser l'apprentissage et la diffusion du français (Hirschsprung, N. 2005). Ainsi, au début des années cinquante, une équipe animée par Rivenc, P. et Gougenheim, G. de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, et une autre, animée par Guberina, P. de l'université de Zagreb (Yougoslavie) décident la réalisation en commun d'une nouvelle méthode d'enseignement des langues basée sur leurs travaux et leurs expériences antérieures

(Rivenc, P. 2003) qui a abouti à l'élaboration d'une méthode d'abord intitulée *la méthode Sait-Cloud-Zagreb* (Besse, H. 1985), et renommée ensuite appelée *structurale-globale audio-visuelle*. L'expression *structurale-globale* n'étant pas bien comprise, de nombreux spécialistes continuent à l'appeler simplement *méthode audio-visuelle* (MAV). Pendant les années 1960/70, cette méthode est devenue la méthode la plus importante en France car son terrain était mieux préparé sur le plan scientifique, afin de faire évoluer la pratique d'enseignement (Rivenc, P. 2003) ; la technologie de reproduction de l'image et du son a progressé du point de vue de l'efficacité et de celui de l'accessibilité, permettant ainsi leur entrée dans les classes de langue. Au début des années soixante, le CREDIF a publié le premier manuel basé sur la méthode audio-visuelle, *Voix et image de France*, qui utilisait simultanément le son et l'image fixe, remplacé ensuite par la méthode *De Vive Voix* (Martinez, P. 2011).

La méthode audio-visuelle, dans ses procédures et ses options fondamentales, se situe dans le prolongement de la méthode directe et orale. Aussi, la méthode audio-visuelle possède quelques ressemblances avec la méthode audio-orale, d'abord parce qu'elles confèrent toutes deux la priorité à la langue parlée, l'oral étant considéré comme primordial. Ensuite, dans les deux méthodes, chaque leçon commence par un dialogue à travers lequel la langue orale est présentée. Cependant, dans la méthode audio-orale, le dialogue est fabriqué alors que dans la méthode audio-visuelle, il est enregistré à partir de la vie réelle des Français, le but étant d'apprendre à parler et à communiquer dans des situations de vie réelle. Il existe des répétitions dans cette méthode, mais inférieures en nombre à celles observées dans la méthode audio-orale.

Les sentiments et les émotions se trouvent au cœur du processus d'apprentissage. Selon cette approche, la langue doit être apprise de manière *globale* et dans les situations réelles de communication. La grammaire n'y est pas explicite et son enseignement relève de ces situations. L'assimilation des éléments de la langue étrangère se fait à travers la perception sensorielle : l'utilisation successive et conjointe des enregistrements magnétiques constitue le support sonore ; les vues fixes constituent le support visuel (Rivenc, P. 2003), par le moyen des CD Rom, réalisant ainsi la possibilité de travailler sur les quatre habiletés langagières (Hirschsprung, N. 2005).

D'après Puren, C. (1988), la méthode audio-visuelle a tiré ces fondements de la psychologie de l'apprentissage spécifique, le structuro-globalisme. Néanmoins, la méthode audio-visuelle s'est vite confrontée à des objections didactiques et théoriques. Martinez, P. (1996, 2011), en puisant

dans les apports de la psychopédagogie moderne, note que la présence du « visuel » ne convient pas à tous les apprenants, de même qu'un enseignement complètement « auditif » ne fournit pas tous les moyens de la réussite. La méthode audio-visuelle a cédé la place aujourd'hui à l'approche communicative.

4.7 La méthode ou l'approche communicative

L'approche communicative est une sorte de révolution dans le domaine de la didactique des langues. Son émergence fait suite à un « certain désenchantement » (Moirand, S. 1974) vis-à-vis de la méthode SGAV (manque d'authenticité, inadéquation des contenus culturels)⁴⁸, mais également à l'apparition de nouveaux besoins sociolinguistiques chez les apprenants, liés notamment au contexte politique d'élargissement de l'Europe et aux nouvelles mobilités :

« Ainsi, en 1972, le Conseil de l'Europe réunit un groupe d'experts, d'une part pour promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, et, d'autre part, pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères [...] » (Cuq, J-P. Gruca, I. 2005. p. 265).

Le groupe d'experts sera à l'origine de la publication des niveaux seuils⁴⁹ dans les années 1970 et de la détermination de principes élémentaires de l'approche communicative, dite aussi *notionnelle-fonctionnelle*, sur lesquels s'appuieront notamment les premiers manuels issus de cette approche tels *Cartes sur table* (1981) ou *Archipel* (1982). Plus exactement, le niveau seuil constitue :

« "un ensemble d'énoncés en français permettant de réaliser tel acte de parole dans telle situation donnée", "à partir duquel chacun (pourra) opérer ses choix en fonction de ses propres objectifs, des contraintes et du contexte spécifique". Et malgré certaines différences ou nuances entre les théoriciens, c'est en effet à partir de "notions" et "fonctions" que va se définir et s'organiser, dans la mise en œuvre d'un "acte de parole", le matériau de la langue enseignée. » (Martinez, P. 2011. p.74)

Précisons avec Besse, H. (1985) que cette nouvelle approche de l'enseignement des langues est

⁴⁸ Moirand, S. (1974) montre notamment, dans une enquête réalisée auprès de jeunes adultes apprenants, que les contenus socio-culturels des manuels SGAV sont en décalage avec leurs besoins, intérêts mais également avec la réalité.

⁴⁹ Selon Cuq, J-P. (2003) : « Elle [la notion de niveau seuil] réfère à un objectif d'apprentissage considéré comme "seuil" fonctionnel, situé au-delà d'un simple niveau de "survie" et permettant à un sujet autonome une communication relativement personnalisée en langue étrangère. Passé ce niveau, les visées d'apprentissage peuvent se diversifier. »

aussi « connue sous les noms de méthode *cognitive* (surtout aux États-Unis), de méthode *fonctionnelle*, ou *notionnelle-fonctionnelle*, de méthode *communicative*, voire de méthode *interactionnelle* » et donc possède de multiples dénominations qui en fin de compte regroupe des caractéristiques communes que nous allons voir ci-après.

Issue d'une didactique des langues qui élargit ses sources avec des champs disciplinaires variés – tels que la psychologie cognitive⁵⁰ (Besse, H. 1985), l'anthropologie du langage (Hymes, D), la philosophie du langage et notamment la théorie des actes du langage (Austin, J-L. Searle, J-R), ou encore les nouveaux domaines linguistiques comme la sociolinguistique ou la pragmatique linguistique qui s'intéresse à l'usage du langage dans son contexte social – la nouvelle approche communicative considère désormais la langue principalement comme un outil de communication. Apprendre une langue, c'est surtout apprendre à communiquer, développer notamment une *compétence de communication* et être en mesure de s'adapter aux diverses situations de communication (Hymes, D. 1984). En d'autres termes :

« On apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.). »
(Cuq, J-P. Gruca, I. 2005. p. 266).

Si pour les méthodes précédentes, on considérait la maîtrise linguistique (la compétence linguistique) comme suffisante pour communiquer, ce n'est plus le cas avec l'approche communicative qui définit la langue comme pratique sociale et culturelle. La prise en compte de la situation de communication et de ses différents paramètres⁵¹ est donc nécessaire pour bien communiquer (Hymes, D. 1984). La compétence de communication, notion développée par Hyme, D. (1984) puis reprise par la didactique des langues est donc au cœur de l'approche communicative et définie comme la capacité à utiliser la langue en situation.

En outre, ce qui est nouveau avec l'approche communicative, c'est la centration de l'enseignement sur l'apprenant et ses besoins langagiers spécifiques. Avec les méthodes

⁵⁰ Voir supra : chapitre 2, au sujet des théories d'apprentissage et de l'approche cognitiviste.

⁵¹ Voir le modèle SPEAKING élaboré par Hymes, D. (1984) pour l'analyse des situations de communication : S pour *Setting* (cadre) ; P pour *Participants* ; E pour *Ends* (finalités de l'échange) ; A pour *Acts* (les thèmes et formes des messages) ; K pour *Keys* (caractéristiques prosodiques : ton, accent, etc.) ; I pour *Instrumentalities* (moyens de communication) ; N pour *Norms* (normes d'interaction) ; G pour *Genres* (genres de discours : récit, conte, discours, poème, chant...)

précédentes, on enseignait une langue commune, quel que soit le profil du public. L'approche communicative, au contraire, considère que l'apprentissage et les objectifs doivent être adaptés aux profils socio-culturel et besoins de chacun, selon si le public est composé, par exemple, de personnes migrantes, de touristes, d'étudiants, de professionnels, etc. (Besse, H. 1985). Les objectifs langagiers deviennent « fonctionnels » (Bérard, E. 1991), ils diffèrent en fonction des besoins langagiers de chaque catégorie de public⁵². La compétence de locuteur natif n'est ainsi plus recherchée. Le CECR que nous évoquons plus en détail ci-après parle même de « compétence partielle » en langue(s).

Une autre notion-clé de l'approche communicative est celle d'acte de langage/parole ; cette notion provient du champ de la philosophie du langage dont l'illustre représentant est Austin, J. avec son essai *Quand dire, c'est faire* (1970). Le langage est vu non plus comme un simple outil d'information ou de description de la réalité, mais comme *action* : parler, c'est agir sur le monde, sur les individus et l'environnement. Tout énoncé est, d'une certaine manière, acte de parole dont la forme et la fonction diffèrent selon les situations de communication. C'est donc un point de vue pragmatique du langage qui apparaît et influence nettement l'approche (Besse, H. 1985 ; Martinez, P. 2011).

Ainsi, le *Niveau Seuil* (Coste, D. ; Courtillon, J. ; Ferenczi, V. ; Martins- Baltar, M. ; Papo, E. ; Roulet, E. 1976) a proposé un inventaire des actes de parole et, pour chacun d'eux, une série d'énoncés possibles pour le réaliser en fonction des situations. Par exemple, les actes de parole peuvent remplir ces fonctionnalités langagières et sociales diverses : saluer, prendre congé, présenter quelqu'un, répondre à une demande, demander un renseignement, etc. La notion a donc joué un rôle essentiel dans la détermination des objectifs d'apprentissage, et dans le découpage et la progression des unités didactiques de la matière à enseigner. On peut d'ailleurs observer que les manuels construisent leurs unités selon des objectifs langagiers/fonctionnels qui reposent sur ces actes de parole, les objectifs linguistiques (grammaticaux) étant subordonnés aux objectifs communicationnels⁵³. Néanmoins, cette notion d'acte de parole

⁵² L'analyse de besoin a pour objectif de répondre à des « besoins de formation pour des publics divers à la fois dans leurs objectifs, dans leurs habitudes d'apprentissage, dans leur fonctionnement communicatif et culturel. » (Bérard, E. 1991. p. 33) : ainsi sont élaborés des enseignements de langues sur objectifs spécifiques tels le français de l'hôtellerie, le français commercial, le français sur objectifs universitaires, etc.

⁵³ « La détermination des besoins langagiers amène la définition d'une *progression notionnelle-fonctionnelle*. Elle tentera parfois, et avec un bonheur inégal, de concilier la démarche linguistique, fondée sur un classement des éléments, et celle de l'urgence communicative, où des formes complexes peuvent être prioritaires. » (Martinez, P. 2011. p. 79)

permet de redonner la part belle à un enseignement explicite de la grammaire, dans une approche sémantique qui ne dissocie pas la forme du sens. Les formes grammaticales sont ainsi étudiées en fonction de leur rôle et de leur utilité dans la communication, le plus souvent autour d'actes de parole.

Pour ce qui concerne les supports pédagogiques, l'approche communicative privilégie le recours aux documents authentiques⁵⁴, qui permettent d'une part de contextualiser la langue enseignée, d'en observer ses variétés (discursives, régionales, de registre, etc.), et d'autre part de combiner un enseignement de la langue et de la culture à la fois, la compétence culturelle ou interculturelle devenant une composante indissociable de la compétence de communication. Il faut en effet connaître les codes, les normes culturelles, mais aussi les implicites, pour communiquer. Par ailleurs, les didacticiens tendent aujourd'hui à évoquer une didactique des langues *et des cultures* (nous soulignons) : l'aspect culturel est devenu central, et c'est ce que nous verrons ci-après, notamment avec la parution du CECR, en 2001. Ainsi, tel que l'affirme Martinez, P. (2011. p. 82) :

« [...] on observe un retour à la langue première de l'apprenant, sous la double forme de l'analyse contrastive ou différentielle de LI et L2 et du recours à la traduction. Mais la signification a changé : on n'imagine plus d'expliquer des "fautes" occasionnelles par la seule interférence avec le système source, encore moins de prévoir des erreurs systématiques en fonction du groupe linguistique d'appartenance. Il s'agit plutôt de faire prendre conscience [l'auteur souligne] de la spécificité, de l'originalité même de chaque langue, d'en faire ainsi émerger l'histoire, de manifester des implications socioculturelles divergentes. »

Aussi, parmi les activités langagières proposées, l'accent est plutôt mis sur les activités orales et *interactives* avec l'approche communicative, sans toutefois négliger l'écrit, à travers des exercices qui vont encourager les interactions verbales entre les apprenants : jeux de rôle ou de simulations⁵⁵, à distinguer des simulations globales⁵⁶ très en vogue, également des activités de

⁵⁴ « En didactique des langues, se dit de tout document sonore ou écrit qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle. Un extrait de conversation enregistrée, un article de journal, une page de Balzac, un poème, un communiqué de presse, un tract politique, une réclame, un mode d'emploi, un panneau publicitaire, sont des documents authentiques. Authentique s'oppose à « fabriqué pour la classe », mais ne signifie pas nécessairement naturel ou spontané. » (*Dictionnaire de didactique*. Galisson, R. Coste, D. 1976. p. 59).

⁵⁵ La simulation « vise à reproduire avec la plus grande authenticité possible la situation de communication à laquelle se prépare l'apprenant. Celui-ci y joue son propre rôle suivant un scénario, un (caneva) d'abord écrit à l'avance puis progressivement improvisé. » (Cuq, J-P. 2003. p. 221)

⁵⁶ « Plus ambitieuse que le simple jeu de rôles, la simulation globale consiste à faire inventer par un groupe

production plus ou moins guidées ou libres telles que raconter un film, parler de ses expériences, participer à un débat, réaliser un sondage, etc. Les exercices structuraux (de la méthode SGAV ; oraux ou écrits) restent cependant usités pour l'acquisition, la mémorisation et la fixation de formes grammaticales ou d'actes de langage.

Cette approche communicative, toujours d'actualité, envisage en fin de compte l'enseignement d'une langue et ses contenus culturels dans une perspective de communication sociale. Elle replace le sujet apprenant au centre des théories de l'enseignement/apprentissage des langues, rompant avec le schéma trop mécaniciste du béhaviorisme (Martinez, P. 2011) et se rapprochant des principes pédagogiques issus des courants cognitiviste (Besse, H. 1985) et socio-constructiviste. Considéré comme « acteur autonome de son apprentissage » – et encouragé à le devenir, l'apprenant est invité à s'impliquer, à interagir, à prendre la parole ; l'expression personnelle et le « vécu » de ce dernier sont plus sollicités – une façon de le valoriser aussi –, et ce, dans une dynamique de groupe favorisant les interactions (*Ibid.* 2011). Approche véritablement novatrice *in fine*, car : « Les tâches et activités sont liées à l'acquisition d'un contenu notionnel/fonctionnel immédiatement réutilisable, pour les quatre habiletés de base, et le développement de savoir-faire et de savoir-être prend le pas sur les savoirs. » (*Ibid.* 2011). Selon Martinez, P. (2011), cette dimension des savoir-faire et savoir-être est donc avantagée par rapport à celle du savoir, qui était pourtant centrale jusqu'à présent, et notamment avec les méthodologies traditionnelles. Ce changement de paradigme préfigure l'arrivée de la perspective actionnelle que nous allons voir ci-après, avec le CECRL.

Quelques limites donc sont observées avec l'approche communicative notamment l'ennui que peuvent tout de même susciter les documents authentiques, et le recours à une « langue authentique » qui n'assure pas une acquisition vraiment efficace de cette dernière. On observe la persistance de difficultés chez les apprenants, notamment en ce qui concerne la compétence linguistique : « Ils communiquent certes, mais ne parviennent pas toujours à parler la L2 comme on la parle. » conclut Besse (1985. p. 50) : un paradoxe pour une approche dite communicative.

d'apprenants un univers de référence – par exemple un immeuble, un village, une île, un hôtel [...], etc., – à animer cet univers de personnages en interaction et d'événements, et à simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu thème et un univers du discours, est susceptible de faire surgir : productions orales et écrites, interactions verbales et jeux de rôles, pratiques d'écriture diverses allant de la phrase simple au texte long. Les simulations globales se prêtent particulièrement bien à des animations à distance sur réseau internet. » (Cuq, J-P. 2003. p. 221)

4.7.1 Le CECRL et la perspective actionnelle

Au début des années 70, c'est donc suite à une demande institutionnelle et politique européenne, notamment du Conseil de l'Europe qui cherche à promouvoir l'enseignement des langues en regard d'une Communauté européenne qui se construit progressivement, que s'élabore l'approche communicative, les niveaux seuil, mais également (trente ans plus tard) le CECRL et la perspective dite actionnelle en didactique des langues et des cultures. C'est dire si les orientations pédagogiques et didactiques nouvelles dans l'enseignement des langues découlent d'une volonté politique européenne forte, d'une politique linguistique qui cherche également à préserver le patrimoine linguistique et culturel de l'Europe, à inciter aux relations de coopération, de compréhension et d'échanges d'idées entre les nations, outre d'accompagner et faciliter les mobilités et l'intégration des individus dans des sociétés dites « d'accueil » (Martinez, P. 2011) :

« C'est, en effet, à partir d'une vision politique et philosophique qu'est né, depuis quelques années [2001], un "outil essentiel pour la création d'un espace éducatif européen dans le domaine des langues vivantes". L'idée de base "favoriser la transparence et la comparabilité des dispositifs d'enseignement et des qualifications en langues" – s'est concrétisée très vite par un document cadre, le CECRL, et des outils immédiatement utilisables tel que le *Portfolio européen des langues* (PEL), "qui permet à l'apprenant de consigner ses compétences linguistiques et ses expériences culturelles" et, bien sûr, d'y réfléchir au profit de ses apprentissages en langues. » (*Ibid.* 2011. p. 85)

Avec le CECRL (Trim, J-L. ; Coste, D. ; North, M-B. ; Sheils, M-J. et al. (2001) (pour rappel : Cadre Européen commun de référence pour les langues), si l'approche communicative est toujours de vigueur, elle se voit étayée d'une dimension actionnelle. On passe en quelque sorte de la « simulation » à « l'action sociale effective », pour reprendre les termes de Martinez, P. (2011). Par ailleurs, en 2018, est ajouté au CECR un volume complémentaire avec les dernières préconisations pour l'apprentissage/enseignement des langues mais également pour l'évaluation des compétences. Le Conseil de l'Europe poursuit ses objectifs vers une éducation dite *plurilingue et interculturelle* des langues. Nous pouvons ainsi lire un rappel de ses principes politiques directeurs sur son site en ligne⁵⁷ :

⁵⁷ cf. : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

NB : le CECR est en accès libre sur le site du Conseil de l'Europe ; portail des politiques linguistiques :

« Cette publication marque une étape cruciale dans l'engagement du Conseil de l'Europe en faveur de l'éducation aux langues, qui vise à protéger la diversité linguistique et culturelle, à promouvoir l'éducation plurilingue et interculturelle, à renforcer le droit à une éducation de qualité pour tous et à améliorer le dialogue interculturel, l'inclusion sociale et la démocratie. »

Si pour de nombreux didacticiens, les années 90 révèlent un certain éclectisme méthodologique (Puren, C. 1994), le CECR, outil didactique de référence, dans la continuité de l'approche communicative, apporte toutefois de nouvelles perspectives méthodologiques et théoriques pour l'enseignement/apprentissage des langues. Nous en présentons quelques aspects principaux ci-après :

- **La perspective actionnelle** : principe théorique original et privilégié dans le CECR, qui, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, considère : « l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (Trim et al. 2001. p. 15). Elle met en avant la notion de *tâche*, qui devient, avec cette approche actionnelle, une activité pédagogique socio-langagière de référence en cours de langues, et qui n'est pas sans rappeler, dans l'idée, la pédagogie de projet :

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. » (Trim et al. 2001. pp. 15-16).

- **Les six niveaux de référence** : dans la continuité des travaux initiés dans les années 70 autour des niveaux seuil, le CECR distingue trois niveaux de compétences : le niveau A – élémentaire ; le niveau B – indépendant ; et le niveau C – expert ; chacun de ces niveaux étant à leur tour subdivisés en 2 niveaux (A1-A2, B1-B2, C1-C2). L'établissement de ces niveaux permettent de coordonner les certifications des pays européens et de favoriser une mobilité éducative et professionnelle :

« L'apprentissage de la langue est un processus à long terme et il est important de l'étalonner pour diverses raisons telles que planifier des cours et décerner des diplômes. L'établissement de normes communes est la justification première de l'adoption du Cadre de référence. » (Trim, J-L. et al. 2001. p. 16)

- **Activités langagières, descripteurs et référentiels** : le CECR distingue et préconise la réalisation de six types d'activités langagières en classe de langues : les activités de compréhension écrite et orale, les activités de production écrite et orale, les activités d'interaction et les activités de médiation. Liées à ces activités langagières – qui sont aussi des compétences – le CECR accorde une certaine importance à la notion de stratégie, qu'elle soit d'apprentissage ou communicative. L'apprenant de langues apprend en effet à mettre en œuvre des stratégies⁵⁸ diverses pour pouvoir interagir en toutes situations réelles de communication et en fonction des tâches à accomplir. En outre, pour chaque type d'activités langagières et selon les niveaux, le cadre propose des descripteurs d'éléments de compétence⁵⁹, formulés généralement de manière positive afin de valoriser l'apprenant à partir de ce qu'il sait faire, et de manière concrète (chaque descripteur renvoie à une tâche concrète). De même, ont été élaborés des référentiels de compétences, plus précis que ces descripteurs, pour définir plus exactement les contenus langagiers à acquérir et maîtriser. Ces référentiels sont en fait des inventaires de formes langagières (qui peuvent être des fonctions ou actes de langage, des notions de grammaire, de lexique, de phonétique, etc.). Descripteurs et référentiels permettent alors de fixer des objectifs d'enseignement/apprentissage pour les enseignants/apprenants en fonction des niveaux, et des compétences ou activités langagières.
- **Compétences générales et compétences langagières** : toutes les compétences humaines⁶⁰ sont prises en compte par le cadre qui distingue toutefois les compétences

⁵⁸ Les stratégies « sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. » (Trim et al. 2001. p. 29)

⁵⁹ Par exemple, un descripteur pour la compréhension de l'oral en général du niveau B1 : « Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant » (Trim et al. 2001. p. 55).

⁶⁰ « Toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer » (Trim et al. 2001.

individuelles générales et les compétences langagières. Les compétences générales englobent les savoirs (culture générale, connaissance du monde, savoirs socio-culturels...), les savoir-faire (aptitudes sociales appropriées liées aux savoirs socio-culturels), les savoir-être (personnalité, comportements sociaux, confiance en soi, etc.), le savoir-apprendre. En ce qui concerne ce dernier point, le CECR insiste sur la nécessité d'apprendre à apprendre, en l'occurrence le développement des stratégies d'apprentissage et de l'autonomie des apprenants.

Les compétences communicatives langagières rassemblent, quant à elles, les compétences *linguistiques* (connaissance du système linguistique, de la grammaire, de l'orthographe, etc.), les compétences *sociolinguistiques* (connaissance des dimensions socio-culturelles d'une ou des langues/cultures et aptitudes à interagir en fonction des règles de politesse, des normes socio-culturelles, etc. ; sont liées donc aux compétences générales), et les compétences *pragmatiques*. Ces dernières recouvrent elles-mêmes la compétence *discursive* (capacité à structurer un discours, à respecter les règles de cohérence et de cohésion du discours), la compétence *fonctionnelle* (maîtrise des actes de paroles, utilisation fonctionnelle de la langue en fonction des situations de communication), entre autres.

- **La dimension plurilingue et pluriculturelle** : en cohérence avec le projet de politique linguistique lié à la défense et à la promotion d'une Europe plurilingue et pluriculturelle, le CECR développe les notions de compétences *plurilingue* et *pluriculturelle* associées aux compétences communicatives et générales. Tout apprenant de langue devrait être sensibilisé aux différences linguistiques et culturelles et apprendre à interagir en conséquence, voire à remplir un rôle de médiateur ; la connaissance de plusieurs langues et cultures étant valorisée mais il n'est pas une nécessité de posséder une maîtrise égale et parfaite de chaque langue :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui

inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Trim et al. 2001. p. 129).

L'important est que « l'acteur social » développe et soit en capacité de gérer et mobiliser son capital (ou répertoire) langagier et culturel afin de pouvoir interagir avec ses concitoyens en fonction de ses besoins.

- **L'évaluation** : le CECR accorde une importance particulière à la question de l'évaluation et des certifications. Depuis les travaux sur les niveaux seuil, l'évaluation porte sur les 4 habiletés langagières (compréhension orale/écrite et production orale/écrite) et les diverses composantes de la compétence linguistique. Le CECR a permis, avec ses 6 niveaux de référence, d'harmoniser les programmes scolaires ainsi que les tests d'évaluation, au niveau national et européen. Le DILF (diplôme initial de langue française), le DELF (diplôme d'études de langue française) et le DALF (diplôme approfondi de langue française) sont calibrés selon les niveaux du CECR, délivrés par le ministère français de l'éducation nationale, et reconnus internationalement.

En cohérence avec l'incitation au développement de l'autonomie des apprenants de langues, une des nouveautés du CECR est de leur proposer, outre les trois formes d'évaluation classiques possibles (diagnostique, formative et sommative), des outils d'autoévaluation car selon le CECR (Trim et al. 2001. p. 145) : l'autoévaluation « réside dans ce qu'elle est un facteur de motivation et de prise de conscience : elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et leurs points faibles et à mieux gérer leur apprentissage », et de fait à adapter, si nécessaire, leurs stratégies d'apprentissage. Ainsi ont été conçus des modèles divers de portfolios des langues (il en existe pour les niveaux du primaire, secondaire, universitaire, etc.), généralisés en 2001, qui se présentent sous la forme de carnet personnel dans lequel l'apprenant de langues peut consigner ses connaissances sociolinguistiques et ses expériences socio-culturelles, rédiger sa biographie langagière et culturelle en somme, puis s'auto-évaluer grâce à une grille d'évaluation réalisée selon les niveaux de référence et les descripteurs du CECR. Outre cette partie qui concerne le vécu de l'apprenant, son expérience singulière en tant qu'apprenant de langues diverses, il y a une partie dossier, dans lequel l'apprenant peut rassembler tous documents (diplômes, etc.) qui valident et illustrent son parcours de langues. Enfin, il a la possibilité de remplir également un « passeport » de langues, qui est comme une carte de visite professionnelle.

4.8 Méthodes adoptées par les enseignantes de l'école maternelle *Les Lutins*

En Iran, le français de scolarisation est considéré comme une langue spécifiquement scolaire et de fait coupée de la vie et de la société, puisqu'en effet elle est très peu utilisée dans la vie quotidienne des Iraniens. Comme déjà évoqué dans le chapitre 1, de part son rayonnement culturel encore important notamment auprès d'une classe sociale aisée, elle reste cependant une langue que l'on enseigne, d'où ce statut de langue de la culture scolaire et ainsi de langue de scolarisation dans certaines écoles comme la nôtre.

Afin de parler de la mise en pratique des méthodes d'enseignement des langues dans notre école, il nous paraît nécessaire de parler d'abord de la langue de scolarisation, car dans notre cas, c'est bien « le français » qui est la langue de scolarisation.

Qu'est-ce qu'une langue de scolarisation ?

Les sociolinguistes décrivent la langue de scolarisation comme langue de l'école (Verdelhan, M. Maurer, B. Durand, M-C. 1999). Ainsi, l'expression « le français de l'école » indique des écarts entre la langue utilisée à l'école et celle des enfants. Plus précisément, une langue de scolarisation se définit comme « la langue de l'école, celle de l'enseignant [qui] n'est pas la langue maternelle de l'élève [...] la langue est la langue des apprentissages scolaires » (Guyot, J-L. Afgoustidis, D. 2006). Par ailleurs, la langue de scolarisation remplit des fonctions diverses : langue de socialisation et de communication scolaire, elle est aussi, par conséquent, la langue d'exposition et de concentration du savoir, et donc d'accès au savoir, outre d'être la langue enseignée (Verdelhan, M. Maurer, B. Durand, M-C. 1999). En bref, le français langue de scolarisation constitue donc à la fois un moyen de communication et un outil d'apprentissage.

Guyot, J-L. et Afgoustidis, D. (2006) précisent que le travail pédagogique dans le cas de l'enseignement d'une langue de scolarisation diffère de celui du FLE, ce qui nous paraît d'autant plus pertinent lorsqu'elle est enseignée à des enfants encore engagé dans le processus d'apprentissage du langage :

« L'approche purement technique de la langue – apprendre le vocabulaire, apprendre la syntaxe, ce qui convient très bien dans une perspective FLE – n'est plus pertinent dès lors que, comme dans la langue maternelle, l'usage de la langue

à l'école devient si large qu'il recouvre des aspects à la fois communicationnel, expressif et cognitif. La langue de scolarisation est comme la langue maternelle une langue de vie. »

Regard sur la mise en pratique des méthodes à l'école : un éclectisme pédagogique

La méthode naturelle a été mise en œuvre dans quelques écoles iraniennes il y a quelques années, et en partie, dans notre école maternelle. Il s'agit d'y créer une atmosphère francophone et de construire un bain linguistique au sein de l'école afin de donner l'occasion aux enfants de bénéficier d'une immersion totale et de communiquer tout le temps en français. L'enfant, dès l'entrée à l'école, sait qu'il faut parler en français avec le personnel, même si cette règle n'est pas constamment respectée. Ainsi, l'élève joue, chante, communique et vit en français, donc il apprend « naturellement » cette langue. Mais cela n'est pas totalement possible car ce bain linguistique n'est pas naturel ; d'après ce que nous avons déjà lu, la spécificité de la méthode naturelle consiste en une interaction et communication efficace entre deux individus qui n'ont pas « une même langue » : comme les enseignantes partagent une même langue maternelle avec les enfants, ce critère n'est pas complètement respecté : sachant que leurs enseignantes parlent dans leur langue maternelle, les enfants ne communiquent pas avec elles par n'importe quel moyen pour se faire comprendre dans des situations difficiles de communication. Ils recourent à leur langue maternelle dès qu'ils se sentent bloqués dans une situation d'insuffisance de connaissance de la langue française.

Dans un tel contexte (notre cas), les enseignantes tentent d'instaurer un bain linguistique artificiel de communication en exposant les enfants le plus possible en langue française. Comme nous l'avons déjà indiqué, le français y est la langue de scolarisation ; l'objectif du français de scolarisation à cette école consiste à transmettre les savoirs aux élèves par le biais de la langue française et à les conduire vers le développement et la progression de leur apprentissage.

Dans les faits, la méthode naturelle n'est pas facilement réalisable en Iran ; dans la plupart des écoles, le français est enseigné comme une langue étrangère et seul un petit nombre d'écoles enseigne le français comme une langue de scolarisation, recourant à la méthode naturelle. Ce paradoxe se traduit dans notre école par le fait que communiquer en français n'est pas toujours réalisable pour nos enfants de petite section car ils ne doivent pas se sentir dans un milieu inconnu, et en même temps, il faut les conduire à ne pas parler la langue maternelle (le farsi), alors même qu'ils ont à expliquer leurs besoins petit à petit. Ainsi, nous constatons dans notre école que les enseignantes n'instaurent pas un véritable échange en français entre les élèves ;

les enfants utilisent leur langue maternelle dans les situations réelle de communication. En effet, les enseignantes font parler les élèves principalement par le biais des exercices structuraux ou de l'alternance questions/ réponses, comme « Vous avez compris ? ». En revanche, nous constatons que nos enfants de grande section communiquent rarement avec l'enseignante en leur langue maternelle et ils ont pris l'habitude d'exprimer leurs besoins en français, pour avoir l'autorisation d'aller aux toilettes par exemple.

Une langue est constituée non seulement de la linguistique (lexique, syntaxe et phonétique), mais aussi des conditions d'usage liées à la culture de cette langue tels la pragmatique, le kinésique, la proxémique et le socio-culturel. Le français et le persan doivent être pris en tant que systèmes d'expression et de communication. On essaie donc de considérer le français dans notre école comme un ensemble de signes linguistiques faisant appel à d'autres signes constitutifs de la culture de cette langue, tel le fait d'organiser la fête de Noël ou l'Halloween, ou des anniversaires des enfants selon un modèle français, en chantant par exemple les comptines traditionnelles françaises. Cependant ce n'est pas un travail totalement réussi car malgré les efforts des personnels de l'école à faire vivre les enfants en français de scolarisation, les enfants entre eux, communiquent plutôt non seulement avec le système linguistique persan, mais aussi avec tous les éléments constitutifs de cette langue.

De plus, le fait d'interagir en français n'est pas tout à fait une application complète de la méthode naturelle, car chaque classe possède un enseignement programmé par des enseignantes bien formées dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère. Leur manière d'enseigner relève ainsi plutôt d'un éclectisme de méthodes d'enseignement. Pour réaliser leurs cours, les enseignantes sélectionnent et adaptent en effet les éléments qui leur paraissent intéressants et pertinents dans les divers méthodes décrites *supra*. C'est donc une pédagogie éclectique qu'elles appliquent au sein de l'école, pédagogie qui offre des bénéfices d'enseignement/ apprentissage non négligeable (Goigoux, R. 2011) car elle s'adapte aux intérêts, aux besoins et éventuellement aux difficultés des enfants. Les enseignantes orientent ainsi leurs pratiques professionnelles selon un système didactiques cependant cohérent – avec une « sélection, une présentation et une organisation rigoureuses de situations didactiques artificielles » – constitué d'un ensemble d'éléments prélevés dans plusieurs systèmes (Goigoux, R. 2011) : matériel, tâches d'apprentissage, contenus d'apprentissage, rythme de progression, etc.

Comme nous l'avons signalé au début de ce chapitre, aucun manuel n'est complètement adapté au public et à la classe à laquelle il s'adresse. Les enseignantes ne peuvent pas mettre en pratique une méthodologie pure, il y a seulement une application spécifique des méthodes par rapport à leur objectif d'enseignement. C'est donc la raison pour laquelle elles doivent avoir cette compétence qui consiste à savoir construire, à partir d'un ensemble hétérogène de méthodes, des pratiques adaptées à leur public enfant et persanophone, tout en créant une cohérence pédagogique : cohérence qui se traduit par la correspondance, l'accord et la convergence entre les outils, techniques et procédés appliqués parmi plusieurs méthodes.

Pour ce qui est de la méthode grammaire-traduction dans notre école, étant donné que son objectif principal est la traduction et l'explication des énoncés littéraires afin d'en présenter les règles grammaticales et de faire mémoriser le lexique, ce qui implique une certaine maîtrise de la langue écrite, elle n'est pas pertinente au sein de l'école. En effet, les enfants de notre école sont en premier lieu dans un apprentissage oral du français et commencent seulement à déchiffrer les mots en classe de grande section. Cette méthode traditionnelle n'est donc pas du tout utilisée. Même s'il existe parfois une traduction des mots pas connus aux enfants, ou une explication brève d'une règle grammaticale, ces pratiques ne font aucunement partie de la méthode traditionnelle. Il s'agit plutôt d'un recours des enseignantes à diverses stratégies d'enseignement qui permettent d'améliorer l'apprentissage des enfants.

En général, les enseignantes enseignent aux élèves le vocabulaire d'une manière directe, en refusant l'emploi de la langue maternelle (farsi) et sans la traduction. Elles recourent d'abord à la gestuelle, aux mimiques, dessins, images ou posters, et s'appuient sur l'environnement immédiat ou la situation de communication pour leur faire comprendre le vocabulaire nouveau. Leur approche pédagogique est donc basée sur la méthode directe, l'usage de la langue maternelle ne se réalise qu'exceptionnellement et par nécessité, étant que stratégie pour un étayage rentable. Comme préconisé dans la méthode directe, les enseignantes font très attention à la phonétique et à la bonne prononciation des élèves. Elles réalisent aussi des situations de conversations et dialogues artificiels afin de faire parler les élèves.

Par ailleurs, l'enseignement des règles grammaticales est majoritairement implicite, basé communément sur les méthodes directe, audio-orale, audio-visuelle et communicative. Les enseignantes abordent la grammaire et la syntaxe par la répétition des exercices structuraux. Il n'existe pas (ou rarement) d'explications grammaticales et les enfants apprennent et induisent

les règles en pratiquant des séries d'exercices systématiques (ou exercices structuraux selon la méthode audio-orale). L'usage de ces exercices structuraux a pour objectif l'acquisition, la mémorisation, la fixation et enfin l'automatisation des formes grammaticales. Pourtant, cette pratique ne garantit pas l'appropriation des règles par les élèves. Nous observons qu'ils sont peu capables de les réemployer, de mobiliser leurs acquis dans une situation réelle de communication à l'extérieur de la classe.

L'enseignement du français dans notre école accorde ainsi une importance primordiale à la dimension orale de la langue, ce qui est le principe de la méthode directe, mais aussi des méthodes audio-orale, audio-visuelle et communicative. Les activités de compréhension orale, les activités de production orale, les activités d'interaction sont exécutées prioritairement en classe. Les enseignantes utilisent des exercices de répétition, d'imitation, des jeux de rôle et de simulation, et des dialogues guidés : la théâtralisation des activités permet de mettre l'accent sur l'oral.

Ce que les enseignantes puisent dans la méthode audio-orale, c'est l'utilisation continue des dialogues fabriqués via la diffusion des extraits enregistrés sur CD, ce qui ne constitue pas une situation réelle de communication en classe. Nous n'avons pas observé la mise en pratique des documents enregistrés à partir de la situation réelle de vie des Français, ce qui est pourtant un principe de la méthode audio-visuelle.

Enfin, si la langue française est bien un outil de communication pour les enseignantes, comme le préconise l'approche communicative, et si l'accent est mis sur les activités orales et interactives, pourtant, la compétence de communication, ou autrement dit la capacité à parler en français en situation, se voit plutôt du côté des enseignantes et pas du côté des enfants. Bien que les enseignantes n'attendent pas que les enfants obtiennent une compétence de locuteur natif du français, elles visent une capacité à communiquer en situation réelle et non pas seulement en situation artificiel de question/ réponse en classe. Nous observons donc que les enseignantes préparent leur planning de cours selon des objectifs linguistiques basés plutôt sur la méthode communicative qui permettent aux enfants de communiquer. Cependant, si les enseignantes appuient plutôt sur la méthode communicative, elles utilisent rarement des documents authentiques, or cette pratique fait partie des spécificités de l'approche communicative. L'instauration de situations de communication authentique et le recours aux documents authentiques ne sont donc pas une priorité pour les enseignantes. Néanmoins, les

enseignantes encouragent les enfants-élèves, à s'impliquer activement dans leur apprentissage et à interagir verbalement en français avec les camarades.

Les manuels⁶¹ les plus utilisées au sein des classes de l'école sont : le manuel « Les Petits Lascars » et « Une Petite Grenouille ». Cependant leur utilisation ne représente qu'une part, parmi d'autres, des pratiques enseignantes qui consiste, outre l'utilisation des dispositifs, à appliquer leurs méthodes d'enseignement⁶², et à recourir à des stratégies d'enseignement-apprentissage telles que la répétition, la mise en parallèle d'un mot entendu avec une image ou l'objet représenté, la fragmentation, l'apport des synonymes, la mémorisation à travers des gestuelles et des mimiques, etc. Et pour rappel, les activités didactiques consistent en : l'apprentissage de comptines courtes, des jeux, jeu de rôle⁶³ ou de simulation, des dialogues guidés, la théâtralisation/ dramatisation, etc. Enfin, les enseignantes recourent en général à des documents sonores, des dessins animés et des livres de littérature de jeunesse. Pour ce qui concerne les documents visuels, notons que les classes ne sont pas équipées de vidéo projecteurs ou de télévision, leur diffusion n'est donc possible que lors des pauses goûter des enfants, dans le salon de l'école. Ils peuvent ainsi regarder et suivre librement des séries de dessins animés ou des comptines mimés par des personnages enfantins.

⁶¹ Un manuel de langue est un ensemble pédagogique constitué pour apprendre la langue (Besse, H. 1985). Un manuel peut comprendre un guide pédagogique ou un livre de maître destiné à l'enseignant et un livre d'apprentissage (constitué des documents aux supports variés comme texte, audio, vidéo) et un cahier d'exercices, destinés tous les deux à l'élève.

⁶² Méthode d'enseignement, selon Besse, H. (1985) : « une méthode est un ensemble raisonné de propositions et de procédés (d'ordre linguistique, psychologique, socio-pédagogique) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue... ». C'est donc la manière d'utilisation d'un manuel, les tactiques, techniques et pratiques mise en œuvre par l'enseignant.

⁶³ Nous lirons plus en détail sur le jeu de rôle dans la partie empirique.

Chapitre 5 : La dimension orale/communicative en classe de langue

Nous avons cherché à travers la lecture de l'ouvrage de Gumperz, J. (1989), Traverso, V. (2004), Mondada, L. (2012) et d'autres théoriciens de la sociolinguistique interactionnelle des instruments pour l'analyse des conversations dans le cadre de notre étude sur *la pratique enseignante du FLE précoce aux enfants en Iran*. Il nous a semblé en effet que l'exploration de ce champ disciplinaire pouvaient s'avérer instructive pour notre propre approche et analyse de l'enseignement du FLE envisagé comme processus de communication, d'interactions langagières dans un contexte socio-didactique particulier.

Rompant avec une linguistique structurale davantage orientée vers l'étude du système de la langue, Gumperz travaille pour introduire de nouveaux concepts sociolinguistiques. Il promeut une analyse linguistique correspondant aux phénomènes langagiers en usage dans une communauté sociolinguistique donnée. Pour lui, l'énonciateur-locuteur trouve une place centrale au sein du contexte social et culturel avec lequel il interagit. Aussi, les langues et dialectes sont considérés comme des produits socio-historiques, et non plus comme des organismes ayant leur vie propre.

Le sociolinguiste figure ainsi parmi les principaux théoriciens d'une discipline nouvelle (qui prend son essor à partir des années 60 aux États-Unis), la sociolinguistique interactionnelle – s'intéressant alors aux modalités des échanges interpersonnels dans divers contextes socio-culturels – et d'une approche méthodologique novatrice, l'ethnographie de la communication, qui privilégie non plus les entretiens individuels – très usités jusqu'alors dans le champ de la recherche en sociolinguistique – mais les observations et recueils d'échanges langagiers en situation, produits sur un terrain donné, comme en milieu scolaire par exemple.

Gumperz s'attache tout particulièrement à montrer que les paramètres donnés comme déterminants dans l'analyse des relations interpersonnelles (sexe, groupe ethnique, classe sociale...) ne sont pas constants mais résultent également d'un processus communicationnel, qui tend en outre à influencer et/ou marquer les identités socio-culturelles en présence. Ce sont donc ces interactions sociales langagières considérées comme *processus*, et leurs effets sur les interactants et/ou les divers groupes sociaux/ethniques qui intéressent le chercheur. Par ailleurs, il fait le constat d'une diversification des groupes ethniques dans les sociétés industrialisées et

de la difficulté des individus à communiquer entre eux lorsqu'ils se retrouvent en situation d'interactions obligées, du fait notamment de leurs différences socio-culturelles (origines, valeurs, variétés langagières...). Le linguiste montre ainsi la complexité et l'asymétrie des interactions sociales qui suscitent plus souvent des malentendus qu'une réelle entente, d'autant plus lorsqu'elles sont sous-tendues par des rapports plus ou moins conscients d'inégalités, voire de force ou de domination, sociales. C'est donc à partir de ce constat sociologique qu'une approche ethnographique doit venir, selon lui, compléter l'étude des interactions langagières – ou une sociolinguistique des relations interpersonnelles – qui ne peut être coupée de son contexte socio-culturel et de sa situation de communication.

Nous avons déjà, pour notre propre recherche, brosser un portrait sociolinguistique et culturel des interactants en présence – notamment les enseignantes et les élèves de l'école maternelle *Les Lutins* de Téhéran, ainsi que les parents (voir *supra*, chapitre 1) – et ne reviendrons pas là-dessus. Mais précisons toutefois le cadre institutionnel de notre étude, à savoir que les interactions que nous avons observées se passent donc dans un contexte scolaire et qu'elles ont principalement pour objectif l'enseignement de la langue française comme langue de scolarisation et langue seconde à des enfants iraniens : situation de communication obligée, particulièrement asymétrique puisque qu'elle met en relation des enfants en bas âge et des enseignantes adultes. Nous avons donc été amenée à observer et analyser la pratique enseignante et de fait le contenu et fonctionnement des interactions entre les enseignantes et élèves. Pour ce faire, il nous a ainsi paru important de revenir sur quelques notions importantes de la sociolinguistique interactionnelle, dont l'analyse conversationnelle, et de la spécificité des interactions en milieu didactique, mais également de la communication orale et de la didactique de l'oral, puisque notre exploration théorique se fait à l'aune des caractéristiques de l'enseignement du FLE à notre jeune public, axé majoritairement sur une approche orale du français. Ces diverses notions serviront de point d'appui pour notre propre réflexion et analyse de la pratique enseignante en Iran auprès des enfants. En outre, nous avons adopté l'approche méthodologique des ethnographes de la communication en nous rendant observatrice sur le terrain et en recueillant les données qui nous intéressaient (voir annexes).

5.1 Une approche de la conversation : quelques éléments de communication interpersonnelle

Tout d'abord, selon Gumperz, J. (1989), dans le contexte d'une rencontre entre deux personnes, il importe aux interactants qui doivent lier conversation afin de communiquer, de parvenir à établir ce qu'il appelle « une flexibilité communicative ». Cela consiste à savoir adapter la stratégie de communication à son interlocuteur. Par exemple, dans le cas de l'enseignant s'adressant à ses élèves, celui-ci devrait, pour contrôler le degré de compréhension de ses propos, prendre en compte tous les signes directs et indirects exprimés par son auditoire, car l'essentiel de la communication se joue aussi dans les sous-conversations, c'est-à-dire dans l'implicite (socio-culturel) et le non-verbal. Toute interaction est en effet à considérer comme multidimensionnelle, englobant le verbal, le non-verbal, la situation de communication, le contexte socio-culturel (et l'implicite qu'il contient). Le contexte est en outre un élément essentiel, un cadre dynamique, et le langage utilisé pour la communication ne se restreint donc pas aux mots mais rassemble tout un ensemble d'éléments extra-linguistiques tels que les gestes, les mimiques faciales, les silences, les soupirs, la distance ou la proximité des individus, les rituels de conversation, etc. La communication interpersonnelle ou de face à face, considérée ainsi selon le prisme de l'anthropologie de la communication (Birdwhistell, R. 1970 et Hall, E. 1959. cité par Gumperz, J. 1989), repose sur *l'interactivité* mais aussi sur ces signes comportementaux ordinairement inaperçus ou faibles, qu'accompagnent des comportements significatifs interactionnels. Le travail de Gumperz sur les signes non verbaux s'oriente de même vers l'interprétation de ces comportements afin d'étudier cette flexibilité communicative, ou autrement dit, l'« engagement conversationnel » des locuteurs, selon l'expression de Goffman (1961). Si le langage sert à communiquer, cette communication est fondée sur une relation interpersonnelle, une interaction, et de fait opère une co-construction du message, du sens et de la relation entre les locuteurs dans un contexte particulier. Gumperz considère alors qu'il existe une sorte de *schéma communicationnel stéréotypé* permettant aux participants d'établir leurs relations interpersonnelles : ainsi chaque début de conversation se caractérise par une phrase introductive permettant aux interlocuteurs à travers la reconnaissance d'expériences communes, d'établir une sorte de connivence relationnelle favorisant le dialogue, ou la coopération interactionnelle.

Gumperz adopte notamment dans ce contexte de la coopération conversationnelle, le terme

« d'activité langagière », qui consiste en une praxis d'échanges, « un ensemble de relations sociales qui s'effectuent selon des schémas articulés à un but communicationnel donné ». Ces activités langagières multiples peuvent s'illustrer aussi bien par des expressions telles que « raconter une histoire à quelqu'un », « discuter en politique », ou « parler du temps » (1989. p. 70), etc. Ces énoncés supposent préalablement « des attentes à l'égard de la progression thématique, des règles relatives au tour de parole, de la forme et du résultat de l'interaction, comme à l'égard des contraintes relatives au contenu » (*Ibid.* 1989). Cherchant des rapports sémantiques entre ces formes variées de discours et constatant que les expressions utilisées pour désigner ces activités langagières comportent « à la fois un verbe et un nom », Gumperz en vient à penser que ces activités ne sont ni des entités comportant des limites définies une fois pour toutes, ni des entités qui pourraient être simplement étiquetées ; mais que celles-ci « fonctionnent plutôt comme les lignes directrices dans l'interprétation d'événements » (*Ibid.* 1989). Les communications sociales étant régies par un « entrelacs complexe de conventions linguistiques, culturelles et interactionnelles », les activités langagières s'effectuent donc en situation et leur identification est fonction de la situation de communication, des choix discursifs des interactants, et du milieu ethnique/culturel – chaque culture possédant ses contraintes conversationnelles propres.

Gumperz développe également les notions d'« inférence conversationnelle » et d'« indice de contextualisation ». Les indices extralinguistiques et linguistiques en rapport avec le savoir socioculturel du locuteur renvoient à ses traditions historiques et son aire culturelle propres. L'inférence conversationnelle, élément constitutif de la conversation, permet « un processus d'interprétation situé » (1989. p. 55), renvoyant à un contexte interactionnel précis au cours duquel les interlocuteurs cherchent lors de l'échange, à percer les intentions de l'autre tout en élaborant une réponse qui leur est personnelle. Le processus d'inférence conversationnelle suppose donc du locuteur la perception d'indices de contextualisation et la connaissance des canaux de communication (*Ibid.* 1989. p. 76). Gumperz souligne d'ailleurs que tout locuteur, de façon directe ou implicite, par ses réponses verbales et non-verbales, révèle la façon dont il a compris et interprété l'intention communicative et le discours d'un autre locuteur. On mesure ainsi toute la complexité de la communication et de la relation interpersonnelle en face à face.

5.1.1 Les enjeux de la coopération conversationnelle

Le fondement de la coopération conversationnelle repose tout d'abord sur une anticipation de l'intervention de chacun des intervenants mais aussi sur des « principes conversationnels » qui fondent les échanges verbaux. Les conversations apparaissent alors comme des « phénomènes organisés et contrôlés par des attentes partagées » et « négociées comme partie intégrante de l'interaction ». Ensuite, perception et interprétation de signes non-verbaux interviennent dans l'acte de parole : « les yeux, le visage, les membres et le torse produisent automatiquement des signes qui, s'ils passent inaperçus, transmettent néanmoins de l'information. » (Gumperz, J. 1989. p. 40). Ces signes non verbaux, propres à chaque culture, comme le langage, interfèrent dans la relation interpersonnelle entre individus jusqu'à influencer mutuellement et modifier chacun des comportements en conséquence ; à ce titre ces signes non-verbaux participent « des processus sous-jacents » de la conversation (*Ibid.* 1989). Enfin, des éléments spécifiques à chaque locuteur interviennent de façon décisive dans le processus conversationnel et sont constitués de facteurs contextuels se référant à « un savoir d'arrière-plan, des attitudes, des postulats socio-culturels en rapport avec le rôle et le statut du participant, les valeurs sociales, associées à diverses composantes du message » (*Ibid.* 1989. p. 55). En effet, tout interlocuteur dispose non seulement d'un répertoire linguistique dont le fonctionnement est lié à des normes sociales, mais aussi de tout un ensemble de stratégies discursives de nature complexe et subtile parce qu'intimement liées à son identité sociale. C'est d'ailleurs dans les situations d'interaction verbale à caractère multi-ethnique, que les stratégies communicationnelles des interlocuteurs et leurs cadres interprétatifs diffèrent par leurs présupposés respectifs et leur connaissance inégale de certains indices dans la conversation, créant parfois des ruptures de communication ou une asymétrie dans l'échange.

Pour terminer, nous souhaiterions ajouter le fait que Gumperz s'est intéressé au fonctionnement de la diversité des cultures dans la vie quotidienne et notamment au bilinguisme des quartiers centraux des grandes villes américaines, réfutant l'idée que dans ces quartiers « pauvres » qui présentaient des situations d'interaction verbale à caractère multi-ethnique, le langage des populations défavorisées serait « structurellement sous-développés ». Il considère en effet que les stratégies communicationnelles des interlocuteurs et leurs cadres interprétatifs diffèrent par leurs présupposés respectifs et leur connaissance inégale de certains indices dans la conversation. Mais, la flexibilité communicative ou « engagement conversationnel » de ces populations est réelle et se fonde sur « l'héritage, le jeu de traditions et de valeurs propres » à

leurs groupes ethniques, leurs inférences conversationnelles et leurs interprétations des indices de contextualisation verbaux et non-verbaux étant tributaire en partie de leur milieu socio-culturel propre. Des études linguistiques démontrent que les enfants scolarisés issus des classes moyennes attestent de « la maîtrise d'un système grammatical parfaitement organisé » (*Ibid.* 1989. p. 79) même si celui-ci n'est pas le même que son instituteur. Ces enfants disposent selon Gumperz, « d'une terminologie extrêmement riche et variée incluant des concepts populaires » capables d'atteindre des objectifs de communication spécifiques. Cependant, ils sont perçus comme « linguistiquement déficients » parce qu'ils sont dans l'incapacité de s'adapter au milieu scolaire, les conditions sociales affectant le comportement verbal attendu. C'est pourquoi la reconnaissance de ce bilinguisme dans ces écoles des centres-villes représente un progrès. L'observation des conversations naturelles éclaire donc ces « relations entre forme linguistique, stratégies interactives et signification sociale » (*Ibid.* 1989. p. 84) et permet de mesurer les conséquences de ces relations sur la compréhension des usages langagiers en milieu scolaire culturellement hétérogène.

En écho à cette remarque de Gumperz, nous pouvons notifier qu'en ce qui nous concerne, le milieu scolaire que nous avons observé à Téhéran est plutôt marqué par une culture assez homogène, socialement et économiquement favorisée. Et si les enfants de notre école sont déjà quelque peu imprégnés de leur environnement social et culturel premier, des codes et règles conversationnels qui régissent leur environnement jusqu'alors principalement familial – et préparés en outre à intégrer dans les meilleures conditions l'école maternelle –, leur jeune âge et par conséquent immaturité cognitive les place dans une position d'apprenants d'éléments langagiers et socio-culturels qui appartiennent à la fois à leur langue/culture première et à leur langue/culture seconde – l'objectif visé étant, rappelons-le, d'orienter ces enfants vers une forme de bilinguisme tardif conformément aux souhaits des parents (voir *supra*, chapitre 1.4.2). Les enseignantes de l'école ne rencontrent donc pas à priori de difficultés interactionnelles qui seraient liées à des écarts socio-culturels importants, telles que le décrit Gumperz pour les enfants des milieux défavorisés. Par contre, il sera surtout de leur responsabilité de faire preuve de flexibilité communicative, d'interpréter les signes non-verbaux, et d'assurer l'engagement et le maintien conversationnel des enfants en situation d'apprentissage dans ce cadre didactique et pédagogique de l'école maternelle. Il apparaît évident que si les enfants ont déjà explicitement ou implicitement connaissance de certaines règles conversationnelles, il appartient aux enseignantes de les conduire également vers l'application et une relative maîtrise

de ces règles. Enfin, nous pouvons également remarquer le caractère souvent plurilingue des interactions, avec la présence du français mais aussi du persan, assez fréquent en première année de maternelle.

Nous allons à présent, après avoir passé en revue quelques aspects majeurs de la relation interpersonnelle et de la conversation sur les pas de Gumperz, entrer plus en détail dans ce domaine de l'analyse des interactions langagières, et notamment voir les quelques notions et/ou règles conversationnelles majeures qui régissent les échanges entre les individus.

5.2. L'analyse de la conversation : les notions principales

L'analyse de la conversation, ou pragmatique interactionniste, étudie les interactions en situation réelle et se donne pour tâche de décrire et d'analyser le fonctionnement des interactions communicatives. Rappelons que ce nouveau champ de recherche a pris son essor dans les années 70 et renvoie, en fait, à une multitude d'approches : l'ethnographie de la conversation (Hymes, D. 1984 ; Gumperz, J. 1989), la sociolinguistique (Labov, W. Fishman, J-A), l'anthropologie de la communication (Goffman, E. entre autres), la linguistique pragmatique (Austin, J), etc. C'est donc un champ de recherche qui s'est nourri de divers concepts empruntés à des domaines d'étude divers mais qui ont pour lien une réflexion et un rapport nouveau au langage, considéré non plus seulement comme un système de signes mais comme un instrument (pluridimensionnel) de communication mais également comme pratiques sociales (et action), d'où une focalisation particulière sur la notion principale *d'interaction langagière*, l'interaction sociale étant considérée comme le lieu où se construit la réalité sociale en même temps que l'identité de la personne.

Dès le départ, les travaux réalisés au sein de ce courant ont porté sur la conversation – sa forme, son déroulement, également le contenu/discours – visant à comprendre son fonctionnement, mais l'analyse conversationnelle s'est aussi intéressée à d'autres types d'interactions : entretiens d'embauche, débats radiophoniques, interactions en classe – qui nous intéresse ici – , entretiens juridiques, thérapeutiques, etc. L'analyse conversationnelle est en outre utilisée comme méthode pour mettre à jour des fonctionnements langagiers, cognitifs et sociaux, notamment en psychologie cognitive, psychologie clinique, psycholinguistique de l'acquisition, mais aussi en didactique, etc.

Dans la perspective interactionniste, l'unité minimale de la conversation est *l'échange*, constitué d'au moins deux prises de parole : il n'y a de conversation ou d'interaction qu'à partir du moment où un système d'alternance se met en place entre deux interlocuteurs (ou plus). Elle montre qu'il existe beaucoup de différences dans l'expression selon les milieux sociaux, les situations ; que le sens des mots et des expressions dépend beaucoup du contexte, des intonations et des expressions faciales qui les accompagnent ; que la conversation comporte beaucoup de signes non-verbaux mais aussi d'implicite (et donc suppose une culture commune entre les interlocuteurs), enfin que la conversation est fortement ritualisée. L'anthropologue Erving Goffman dans *Les Rites d'interaction* (1974) théorise la notion de « face » du locuteur pour désigner « la valeur sociale positive qu'une personne revendique ». En interaction avec d'autres, la règle fondamentale que doit respecter tout individu est de « préserver sa face et celle de ses partenaires ». C'est la condition de possibilité de toute interaction, car la face est essentielle, voire « sacrée » (Goffman, E. 1974).

Cette règle fondamentale induit tout un ensemble de *rites d'interaction* qui sont des codes, des normes et/ou des conventions socio-culturelles plus ou moins implicites : règles de politesse, temps de parole, distance, silences, etc. Ces normes varient selon les contextes, les cultures, les individus et vont régir la distribution des *tours de parole* lors d'une conversation, ces tours de paroles désignant la possibilité dont bénéficie un interlocuteur de prendre la parole dans le cadre d'une conversation. La conversation téléphonique, par exemple, interdit les silences trop longs durant l'interaction, ce qui conduit à une définition plus stricte des tours de paroles. Par ailleurs, on distingue les « paires adjacentes » : ce sont deux tours de parole fortement interreliés et présents dans de nombreuses situations conversationnelles, c'est-à-dire qu'un tour de parole appelle une réponse assez spécifique (par exemple : les salutations « bonjour » / « bonjour », ou « comment ça va ? » / « je vais bien, et vous ? », etc.).

Nous allons revenir un peu plus en détail sur certaines de ses notions, notamment sur celle des actes de parole, indispensable aujourd'hui tant pour les interactionnistes que pour la didactique des langues étrangères.

Comment définir dans un premier temps une interaction ? Pour cela, nous nous référerons à Goffman, E. qui a particulièrement observé ce qu'il nomme les « rites » de la conversation (1974), ainsi que, comme l'indique le titre de l'un de ses ouvrages majeurs, « La mise en scène de la vie quotidienne » (1973), considérant les individus en société comme des « acteurs » sociaux en représentation. Voici donc sa définition de l'interaction sociale :

« Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face-à-face) on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme "une rencontre" pouvant aussi convenir. »
(*Ibid.* 1974. p. 23)

5.2.1 Les actes de langage

Les actes de langage ont une place importante dans l'analyse des conversations, ils renseignent sur la fonction phatique du langage. Gumperz, J. (1989. p. 57) recommandait aux chercheurs de procéder à la description et à l'interprétation des différents actes de langage émis lors de situations de communication observées pour mieux comprendre le fonctionnement des interactions.

Nous pouvons dans un premier temps reprendre la définition de Grice, H-P. (1957) selon qui la notion indique l'« effet qu'un émetteur a l'intention de produire sur un récepteur au moyen d'un message. » Mais c'est le philosophe du langage anglais Austin, J. (1970) qui contribue à développer et faire connaître cette notion qui a révolutionné, d'une certaine manière, l'approche du langage en linguistique, appréhendé non plus uniquement comme un outil de la pensée et de la représentation, mais surtout comme un outil d'action et d'interaction. Austin propose pour ainsi dire une approche *pragmatique* de la linguistique : le langage n'a pas seulement pour fonction de *dire*, mais aussi de *faire*. Travaillant sur les verbes dits « performatifs », dont la caractéristique est d'effectuer une action par le seul fait d'être prononcés (tels affirmer, poser une question, donner un ordre, promettre, etc.), Austin finit par considérer que toute énonciation correspond tout à la fois à la formulation d'une proposition et à la réalisation d'un *acte de langage* : tout énoncé contiendrait donc une dimension performative dans le sens où il agit / exerce une action (sur la réalité, sur les locuteurs). L'action exercée par la parole est ainsi nommée acte de langage réalisée dans le cadre d'une interaction sociale impliquant au moins deux personnes. Pour Austin, J. (1962), produire un énoncé correspond à réaliser trois types d'actes : un acte *locutoire*, ce qui est dit explicitement ; un acte *illocutoire*, ce que le locuteur veut signifier au moyen de son énoncé ; et un acte *perlocutoire*, c'est-à-dire l'effet du message sur le destinataire. Austin distingue aussi les énoncés performatifs explicites (la valeur de l'acte est signalée explicitement, linguistiquement : par exemple « je t'ordonne de fermer la fenêtre ! ») des énoncés implicites (par exemple : « il fait froid ici. »).

Si Austin est considéré comme le père de la linguistique pragmatique et de la théorie des actes de langage, la notion est reprise et étayée par Searle, J-R. (1972) dans un premier temps, puis par d'autres philosophes ou linguistes tels Vanderveken, D. (1992), Brown, P & Levinson, S. (1987), Kerbrat-Orecchioni, C. (1992, 2008). Ainsi, Vanderveken, D. (1992) propose de classer les actes de langage en cinq catégories – catégories qui correspondent à des actes sociaux de base (Bernicot, J. 1992 ; Guidetti, M. 2003) – en fonction de leur but illocutoire : les *assertifs* (expriment un état des choses, une vérité : par exemple, affirmer, témoigner...), les *directifs* (cherchent à agir sur l'interlocuteur : ordonner, suggérer...), les *promissifs* ou *actes d'engagements* (le locuteur s'engage à adopter une certaine conduite future : promettre, faire un vœu, menacer...), les *expressifs* (expriment un état psychologique : excuser, remercier, se plaindre...), et les *déclarations* (actes de parole qui correspondent à leur accomplissement effectif dans la réalité : « tu as gagné ! »). Guidetti, M. (2003) et Kerbrat-Orecchioni, C. (2008) montrent pour leur part que cette catégorisation est aussi possible en ce qui concerne les comportements non linguistiques : un geste, un regard ou autres peuvent être assimilés à un acte de langage. Par exemple, pointer du doigt ou mettre un doigt sur sa bouche⁶⁴ (équivalent au « chut ! ») peuvent être interprétés comme des actes directifs, un sourire comme un acte expressif. Enfin, l'identification de la catégorie des actes de langage, pas toujours aisée, s'appuie sur le contexte d'énonciation qui comprend tout ce qui est extérieur au langage mais relatif à la situation de communication : cadre spatio-temporel, âge, genre de l'énonciateur, statut social, etc.

A noter que cette notion d'acte de parole a permis de renouveler en profondeur l'appréhension de la langue et la direction de son enseignement, notamment avec l'approche communicative depuis les premiers travaux du Conseil de l'Europe (1975 ; voir *supra* chapitre 4). Aujourd'hui, les contenus linguistiques d'enseignement sont majoritairement structurés à partir de cette notion d'acte de langage, ou actes de parole, largement étudiés et pratiqués en situation (dialogues, entretiens, débats etc.). Aussi, une séquence didactique consacrée à l'oral peut avoir pour cible un acte de parole précis : se présenter, demander un renseignement, etc. Les activités langagières comme les jeux de rôles et les simulations permettent quant à eux de travailler plusieurs actes de paroles à la fois.

⁶⁴ En persan, on met le doigt sur le nez, à la place de la bouche pour dire « chut ! ».

5.2.2 La notion de face

C'est Goffman, E. qui théorise en premier lieu cette notion de face comme un enjeu psychosocial dans les échanges interpersonnels : en effet cette « face » à la fois individuelle et sociale, que chacun possède, exige considération et respect, conditions *sine qua non* du bon déroulement des interactions sociales. Définie comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, E. 1974. p. 9), autrement dit comme image publique positive de soi, donc exposée sur la scène publique – et de fait au risque de « perdre la face » – chaque interlocuteur a charge de veiller à maintenir sa propre face (amour-propre) tout autant que celle des autres. Toute interaction est donc, d'une certaine manière, mise en danger de l'intégrité et de la dignité de la face.

Associée à cette notion, Goffman développe l'idée de figuration : « Certains actes ont essentiellement une valeur de "figuration", ce sont tous les actes symboliques dont l'objectif est de manifester attention et respect à autrui. » (Goffman, E. 1973. p. 53). Selon lui, tout locuteur peut avoir recours à deux formes de procédés figuratifs qui lui permettent de « sauver la face » et de poursuivre harmonieusement une conversation : d'abord l'évitement qui consiste par exemple à éviter de parler de sujets qui fâchent ; ensuite la réparation, consistant à justifier tel ou tel propos, ou à s'excuser. Cette deuxième stratégie permet de relancer parfois la conversation ou de rétablir des relations interpersonnelles qui auraient été froissées.

Brown, P. & Levinson, S. (1987) étayent cette notion de face, d'une part en élaborant une théorie universelle de la politesse dont le recours sert à préserver, à garantir le respect de la face ; d'autre part en précisant son caractère double. Chaque individu posséderait deux faces : une face positive, ou publique, qui correspondrait aux images sociales valorisantes que le locuteur présenterait lors de ses interactions sociales, et une face négative représentant en quelque sorte le territoire de soi, la face cachée ou intime. Pour ce qui concerne la politesse, il en existerait plusieurs niveaux dont l'usage varie selon les situations de communication, en fonction des contextes socioculturels (les règles/codes de politesse ne sont pas les mêmes partout) mais aussi de la position sociale des interlocuteurs (selon que l'on s'adresse à un supérieur hiérarchique ou à un collaborateur par exemple), et de la distance sociale (du degré d'intimité entre les interlocuteurs). De Grandpré, M. (2016. p. 59) donne l'exemple suivant : un élève n'utilisera pas

du même degré de politesse selon qu'il s'adresse à un camarade ou à son professeur, avec qui il fera preuve de moins de familiarité en regard de la position d'autorité de ce dernier.

Par ailleurs, même si dans l'interaction chaque interlocuteur a le souhait de préserver les faces en présence, Brown, P. & Levinson, S. (1987) considèrent que tout acte de langage peut par nature être menaçant pour la face (positive ou négative). Un classement des actes menaçants est proposé comme suit :

- Actes de parole menaçant la face négative : ce sont ceux qui peuvent porter atteinte au territoire de soi, par exemple le fait de promettre quelque chose à quelqu'un est un acte qui peut mettre en danger le locuteur même, c'est-à-dire la face négative de celui qui l'énonce ; en revanche, les questions indiscrètes, les comportements intrusifs, les ordres, etc., sont des actes qui peuvent léser la face négative de l'interlocuteur.
- Actes de parole menaçant la face positive : par exemple les comportements auto-dévalorisant (comme l'autocritique, les excuses en public) mettent en danger la face positive du locuteur ; inversement les actes pouvant blesser la face positive de l'interlocuteur regroupent ceux qui visent son narcissisme (image de soi en public) comme les critiques, les moqueries, les reproches, etc.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992), pour sa part, nuance ce classement en ajoutant l'idée que les interlocuteurs en présence ont cependant la possibilité de rendre les actes moins menaçants dans la façon de les proférer, ou en ajoutant des actes flatteurs par exemple lors d'une requête.

En général, la face d'un individu est particulièrement sensible et peut manifester « une réponse émotionnelle immédiate » (Goffman, E. 1974. p. 10) quel que soit les situations de communication et notamment face à un acte de parole (ou un comportement, un geste...) perçu comme menaçant. Ainsi, telle personne pourrait rougir en cas de questions indiscrètes... ou comme l'affirme Goffman, E. : « il est fréquent que [telle] personne se sente honteuse ou humiliée... » (1974. p. 12). Il nous apparaît donc que le respect de la face de l'autre est d'une importance primordiale dans l'interaction et que cette considération relève d'une forme d'éthique de la communication. Nous sommes responsables des effets de notre parole.

5.2.3 Les « actes de parole périlleux » en contexte scolaire

Maurer, B. (2001) considère qu'il existe des actes de parole qu'il qualifie de « périlleux » en contexte scolaire, c'est-à-dire des actes qui peuvent *mettre en péril* la poursuite des interactions

et/ou le narcissisme des individus en présence. Reprenant le classement de Brown, P. & Levinson, S. (1987) concernant les actes de langage menaçants, il le simplifie en ne distinguant plus que deux types d'actes périlleux : ceux qui peuvent léser la face de l'interlocuteur (l'élève) et ceux qui à l'inverse peuvent menacer la face du locuteur (l'enseignant) lui-même.

1. Actes qui menacent la face de l'élève :

- Actes qui exercent une pression sur l'élève : ordre, demande, suggestion, conseil, rappel, avertissement...
- Actes qui expriment une évaluation négative : critique, reproche, désapprobation, insulte, contradiction, opposition, dénigrement, etc.
- Actes qui expriment un mépris, un manque de considération : irrévérence, couper la parole, mentionner des sujets tabous (non-prise en compte de la sphère culturelles de l'élève), manque ou absence d'écoute...
- Actes qui expriment un désir ambigu du locuteur et perçus comme intrusifs : compliment, envie, admiration, désir, haine, colère...

2. Actes qui menacent la face de l'enseignant : actes de remerciement supposant une dette ; acceptation d'une offre ou acceptation d'un compliment (avec obligation de dénigrer l'objet du compliment) ; reconnaître ses insuffisances, ses fautes, sa responsabilité, s'excuser, etc.

5.3 Les interactions en classe de langue

Comme notre travail porte sur la pratique enseignante (à Téhéran, auprès d'un très jeune public d'apprenants de langue française), l'analyse des interactions – au sein de la classe – délivre un cadre méthodologique intéressant puisqu'il peut nous permettre de procéder à une observation fine du monde de la classe et des interactions entre les enseignantes et leurs élèves. Nous pourrions ainsi possiblement en évaluer, outre certains aspects fonctionnels, les points positifs comme les limites de l'agir professoral en fonction des objectifs didactiques visés, l'enseignement-apprentissage étant appréhendé comme un processus dynamique de communication / d'interactions. Dans une perspective d'analyse des interactions en classe de F.L.E. et de l'agir professoral, précisons que notre étude se situe donc au carrefour de ces deux disciplines que sont la linguistique interactionnelle et la didactique des langues, notamment du

FLE orientée vers un public d'enfants de maternelle, c'est-à-dire que l'enseignement de la langue orale est privilégiée, du fait que les enfants ne sont pas encore lecteurs, ni scripteurs, qu'ils sont encore en âge d'apprentissage de leur langue maternelle et qu'en outre, l'objectif pédagogique général visé est de favoriser chez ces jeunes locuteurs un certain bilinguisme persan/ français.

Nous allons donc dans un premier temps revenir sur quelques aspects importants de l'analyse des interactions en classe pour ensuite apporter quelques éléments de l'enseignement de la langue orale, dans une perspective principalement pragmatique.

L'analyse de la conversation en classe de langues – des discours et des interactions en classe de langue – a pour objectif de mieux comprendre comment se déroulent les échanges en classe lorsqu'il existe un enjeu d'apprentissage. Elle se centre donc autour de la notion d'interaction que nous avons déjà développée *supra*. Les modes de fonctionnement des interactions en classe sont analysés à partir de l'observation des tours de parole, des places interactionnelles et de la manière dont les interlocuteurs les occupent. Ces observations qui procèdent d'une micro-analyse des événements langagiers survenant en contexte didactique permettent ainsi d'appréhender l'agir professoral dans ses aspects intentionnels, motivationnels et stratégiques car « en effet, derrière l'interaction se dissimulent des motifs de l'action, des décisions que les professeurs sont amenés à prendre, des représentations qu'il possède de l'action enseignante. » (Cicurel, F. 2011).

Si le but de l'analyse des conversations en classe est d'analyser les processus d'interactions verbales dans un contexte d'enseignement/apprentissage – à différencier de ce qui se passe dans le monde social ordinaire – souvent marqué par la récurrence de certains types d'échanges comme les question-réponse, assertion-commentaire, la didacticité d'une interaction pourra être identifiée par quelques caractéristiques spécifiques que détaille Cicurel, F. (*Ibid.* 2011) :

1. Une visée cognitive : le but interactionnel sera d'augmenter le savoir des apprenants, d'optimiser leurs processus acquisitionnels.
2. Les places interactionnelles se déterminent en fonction des statuts et se renégocient en contexte selon les situations d'enseignement/apprentissage, les cultures éducatives en présence, les styles d'enseignant et d'apprenants.
3. La planification de l'interaction : qui cependant est souvent mise à l'épreuve en contexte, le cours et les échanges étant généralement orientés par une dynamique de

coopération ou de résistance, qui varie notamment en fonction du degré d'implication (ou motivationnel) des apprenants et du groupe-classe.

4. Le temps limité de l'interaction et la mobilisation accrue de l'attention de la part de l'enseignant tout comme des apprenants.

5. Interaction qui se situe dans un cadre d'enseignement/ apprentissage d'une langue, donc d'activités didactiques langagières plus ou moins formalisées ; la langue qui est à la fois véhicule et discipline d'enseignement/ apprentissage. Ces activités didactiques sont caractérisées par des consignes adressées aux apprenants, donc par des discours relevant de la prescription et de l'engagement à l'action.

6. Dimension métalinguistique du régime discursif : la classe de langue est centrée sur l'enseignement/ apprentissage des éléments linguistiques de la langue cible, l'interaction est donc caractérisée par la présence d'échanges discursifs autour du fonctionnement de la langue, de ses expressions, de l'usage des mots, de leur prononciation, des règles grammaticales, etc. Pour ce faire, le recours à des contextes d'interactions variés (qu'ils soient imaginaires ou réels) s'observe aussi.

Aussi, il est à noter que la relation enseignant/ apprenant forme dans l'espace de la classe deux pôles de l'interaction didactique. Le rapport entre ces deux pôles dépend majoritairement de l'approche méthodologique adoptée par l'enseignant dans le processus didactique : soit approche traditionnelle qui le place au centre du processus didactique et interactionnelle, soit approche plus récente (de type communicative ou actionnelle) qui relativise sa position dominante (de celui qui détient le savoir) et donne une place et un rôle plus actif aux apprenants, favorisant leur autonomie dans l'apprentissage (Drăgan, A. Ganea, A. 2013). Mais in fine, la relation enseignant/ apprenant dépendra également des interactions verbales qui s'établissent durant le cours : ces interactions influant également sur le déroulement du processus didactique.

5.3.1 Posture de l'enseignant : l'importance de la communication non-verbale

Selon Basco, L. (2007), l'attitude physique, la posture de l'enseignant joue un rôle important dans la transmission des informations aux élèves jusqu'à favoriser, ou pas, leur réussite scolaire. En effet, un enseignant est comme un acteur de théâtre sur la scène de l'école, livrant une prestation à son public d'apprenants : posture et position du corps, travail du geste, du regard,

de la voix, expressions du visage, mimiques, etc. ; tous ces éléments non-verbaux accompagnant la communication orale sont d'une importance majeure puisqu'ils sont porteurs de sens et peuvent être interprétés par les apprenants. Souvent un regard équivaut à une parole, et il importe donc que l'enseignant prenne soin de ne pas heurter un élève par un geste ambigu, un regard méprisant, etc., même sans le vouloir.

Par ailleurs, l'usage des gestes, du regard, est souvent convoqué pendant les séances de cours : appuyant le discours, ils permettent parfois d'économiser la parole. Procédé très développé en maternelle, ils peuvent permettre de capter l'attention des élèves de petite section, les aider à se concentrer, leur dire de se taire (en mettant le doigt devant la bouche), de marquer la fin ou le début d'un atelier (en frappant dans les mains) par exemple. De même un regard et un sourire bienveillant peut encourager un élève à prendre la parole, un froncement des sourcils permet de faire comprendre un mécontentement, etc.

Pour terminer ce chapitre consacré à l'analyse conversationnelle en classe, nous aimerions rappeler que les interactions en situation d'enseignement/ apprentissage réunissent donc des activités langagières autant sociales que cognitives, et la qualité de ces dernières sont fonction des dimensions intellectuelles et socio-émotionnelles qui les caractérisent (NKambou, R. Delozanne, É. Frasson, C. 2007). En outre, il ne faut pas négliger – et de fait prendre en compte – comme le rappelle Traverso, V. (2012. p. 3-17), la multi-modalité des interactions interpersonnelles, que nous avons déjà évoquée *supra*, et qui mêle donc de manière complexe les aspects verbal (linguistique) et non-verbal (vocal, gestuel, etc.), outre les aspects pragmatiques.

5.4. Éléments de didactique de l'oral

L'école maternelle *Les Lutins*, que nous avons observée dans le cadre de notre recherche, a plutôt intérêt, selon nous, à enseigner aux élèves à parler le français. Cependant, la plupart des communications orales en classe et entre élèves s'effectue dans leur langue maternelle (farsi). Il en est de même pour ce qui concerne les activités parascolaires et autres activités à l'extérieur de l'école. Le bain linguistique reste insuffisant en regard de l'objectif pédagogique fixé, celui d'amener les enfants vers un niveau de maîtrise poussé (proche du bilinguisme) de la langue française. Il relève donc de la responsabilité de l'enseignant de mettre en place des stratégies d'enseignement dans cet optique, car le seul endroit où l'élève peut apprendre à parler correctement en français est en effet la classe. L'enseignement est donc prioritairement tourné

vers l'oral, car les enfants ne lisent, ni n'écrivent encore et sont dans une posture d'apprenants non seulement de la langue française mais également, encore, de leur langue maternelle. Là est une difficulté, nous semble-t-il, car ces enfants ne sont pas en contact égalitaire avec les deux langues : le farsi étant la langue « majoritaire » de leur environnement social et familial. Les enseignantes de l'école mettent donc l'accent sur l'enseignement oral du français en tentant d'instaurer un certain « bain » linguistique et culturel au sein de l'école. Si les nombreuses activités langagières tournées vers la production et la compréhension de l'oral permettent aux enfants iraniens d'accéder à une certaine conscience du système linguistique français en comparaison avec celui de leur langue maternelle (voir chapitre 1), nous allons voir que l'enseignement de l'oral, en particulier à un public jeune, contient non seulement une dimension linguistique, mais également une importante dimension pragmatique.

5.4.1 De la nécessité d'enseigner l'oral dans ses dimensions linguistiques mais aussi pragmatiques

Un enseignement tourné vers l'oral présente en effet bien d'autres avantages, entrant en jeu dans l'acquisition de la compétence communicative. Si certains enseignants ont parfois tendance à privilégier l'apprentissage des tâches écrites (pour ce qui concerne les élèves entrés dans l'écrit), considérant que les savoirs et savoir-faire oraux auraient été acquis en dehors de l'école (ce qui est le cas, quoique à nuancer, pour la langue maternelle), l'oral pourtant ne doit pas être négligé (Chiriac, L. 2013), même s'il reste un objet difficile à didactiser. En effet, apprendre les règles formelles de la langue ne garantit pas l'acquisition de la compétence communicative qui demande également la maîtrise de certaines caractéristiques de la situation sociale (Bernicot, J. Trognon, A. Guidetti, M. Musiol, M. 2002 ; De Grandpré, M. 2015), autrement dit des aspects pragmatiques de la langue (Nolin, R. 2013).

L'enseignement de la langue axé sur l'oral, en recourant à la verbalisation des activités cognitives et langagières proposées, permet en effet aux jeunes apprenants de construire leurs connaissances générales outre une certaine démarche intellectuelle (Chabanne, J-C. et Bucheton, D. 2002 ; Plessis-Bélaïr, G. 2012). Toutes les situations d'apprentissage oralisées sont propices à ce développement cognitif de l'enfant-apprenant (ce peut être par exemple une discussion autour d'un exercice simple, ou un débat sur un sujet socio-culturel qui les concerne, etc.). L'important est que les situations d'apprentissage permettent le recours à l'échange oral, à l'interaction dialogique et de fait à l'oralisation des réflexions, ces activités langagières offrant

aux apprenants la possibilité de s'approprier la langue cible orale de manière plus efficace, plus appropriée (Plessis-Bélaïr, G. 2012) ; mais aussi, par le biais de l'exploration des idées/concepts et de la diversité des points de vue, d'acquiescer d'autres domaines de connaissances, d'autres compétences plus générales (connaissance et meilleure compréhension du monde, enrichissement des idées et construction de la pensée ; développement des comportements et des compétences liées aux savoir-être, savoir-vivre ensemble, développement des habiletés sociales, savoir tenir une conversation, etc.) (Kavianifariz, S. 2009), outre d'améliorer ses facultés cognitives et d'aider l'enfant à se forger une identité (Dalley, P. 2008 ; Métra, M. 2010).

In fine, l'enseignement qui met ainsi l'accent sur l'oral pragmatique peut être transversal à toutes les disciplines scolaires, optimise les chances de réussite des élèves (Lafontaine, L. 2007 ; Tochon, F-V. 1997), aussi le développement de leur conscience citoyenne car il promeut en effet l'acquisition de certaines formes de sous-compétences transversales et générales, qui composent la compétence globale « communiquer oralement », telles que : affirmer sa personnalité ; interagir de façon harmonieuse ; communiquer en utilisant les ressources de la langue ; construire sa compréhension du monde. Le développement de la compétence communicative orale est également favorisé par le développement de stratégies de communication qui visent à augmenter la capacité des élèves à s'exprimer de manière claire, à savoir écouter avec attention, et ce dans le respect des uns des autres.

L'enseignement de l'oral déborde donc les seuls objectifs linguistiques, notamment en regard d'un public d'élèves jeunes, encore dans un processus de développement langagier, cognitif et comportemental, en apprentissage des règles et des codes socio-culturels de conduite et/ou de conversation. La compétence de communication orale implique donc l'acquisition de ses aspects pragmatiques, le développement de compétences plus générales liées aux savoir-être et savoir-vivre ensemble, mais également au savoir-apprendre, outre celui des capacités cognitives d'ouverture au monde et de développement de la pensée rationnelle réflexive.

5.4.2 Retour sur quelques aspects théoriques de la communication orale

La langue orale est avant tout un outil de communication certes (Nonnon, É. 1999), elle sert à la communication orale entre les individus et en ce sens, c'est d'abord une pratique sociale plus qu'une pratique scolaire (Garcia-Debanç, C. et Delcambre, I. 2001-2002) qui en est seulement une de ses nombreuses formes. Les individus ont en effet recours à l'oral tous les jours et dans

tous les contextes sociaux (Dolz, J. et Schneuwly, B. 1998) : c'est dire aussi son omniprésence ; il est une modalité essentielle de l'être parlant. Si le développement de la langue orale débute de manière empirique et semi-consciente dès son plus jeune âge et bien avant la scolarisation de l'enfant, notamment en contexte familial et amical pour ce qui concerne la langue maternelle (Colletta, J-M. 2004 ; Dolz, J. et Schneuwly, B. 1998 ; Garcia-Debanc, C. et Delcambre, I. 2001-2002), ce n'est pas le cas pour les langues secondes apprises, comme le français langue de scolarité des enfants de l'école maternelle *Les Lutins*.

La communication orale intéresse donc tout un faisceau de chercheurs issus des domaines de la psychologie du langage et de la linguistique, dont la linguistique interactionnelle que nous avons déjà mentionnée. L'on s'accorde à en distinguer, aujourd'hui, cinq composantes (Kail, M. Fayol, M. 2000 ; Bernicot, J. et Bert-Erboul, A. 2014 ; De Grandpré, M. 2016) : la sémantique (relatif aux sens des mots), la syntaxe (relatif à l'ordre des éléments d'un énoncé), la morphologie (relatif à la forme des mots), la phonologie (relatif aux sons de la langue) et enfin la pragmatique (relatif à l'usage de la langue en contexte). À ces cinq composantes est parfois ajouté une sixième : le vocabulaire (Bouchard, C. Blain-Brière, B. Eryasa, J. Sutton, A. et Saulnier, F. 2009). Cependant, ces divers aspects de la langue et de la communication orale peuvent être regroupés en deux catégories caractéristiques de l'oralité : le volet structural et le volet pragmatique ; classement qu'adoptent, entre autres, Bernicot, J. (1998) ; Rondal, J. (1998) ; Bernicot, J. et Bert-Erboul, A. (2014) ; Dumais, C. (2014).

Pour ce qui concerne le volet structural, ce sont les éléments relatifs au code du système langue orale qui sont pris en compte, à savoir les composantes sémantiques, syntaxiques, phonologiques, lexicaux et morphologiques, que nous avons citées ci-avant. L'essentiel de ce volet structural s'acquiert chez l'enfant généralement de manière implicite jusqu'à environ l'âge de cinq ans, en interaction avec son entourage proche, puis se poursuit dans une moindre mesure dans le contexte des apprentissages scolaires (Colletta, J-M. 2004 ; Plessis-Bélaïr, G. 2010 ; Rondal, J. 1998 ; De Grandpré, M. 2016).

Le volet pragmatique, quant à lui, intègre donc la composante pragmatique de la communication orale qui porte sur les rapports entre le code (volet structural) et son usage en contexte : plus précisément, il concerne les aspects sociaux et culturels, aussi les émotions induites par les interactions langagières, les aspects discursifs, les capacités liées aux interactions interpersonnelles (telle celle d'échanger autour d'un sujet commun, ou celle de

conduire un dialogue, ou encore celle d'adapter ses propos et son comportement à un interlocuteur, etc.). En ce qui concerne l'acquisition du volet pragmatique chez l'enfant, il s'opère de manière plus ou moins implicite parallèlement à l'acquisition du volet structural de la communication orale (Dumais, C. 2014). Mais cet apprentissage implicite n'assure pas une complète maîtrise de la communication orale, un enseignement explicite⁶⁵ en milieu scolaire s'avère ainsi d'une importance majeure pour une acquisition aboutie de la compétence de communication (Dumais, C. 2014 ; Plessis-Bélaïr, G. 2010).

La communication orale se définit également à travers ses deux principales activités (De Grandpré, M. 2016) : activité de *production* – ou expression – et activité de *compréhension* – écoute ou réception – (Nolin, R. 2013 ; Tochon, F-V. 1997). L'activité de production consiste à produire des énoncés oraux destinés à un ou des interlocuteurs en recourant au code de la langue. L'activité de compréhension désigne un acte (écoute) et une opération mentale effectués par l'auditeur pour comprendre et interpréter les messages reçus (Lafontaine, L. et Dumais, C. 2014).

La production orale – ou l'usage de la parole – peut revêtir des aspects différents :

- ➔ il peut être *polygéré* : (ou *dialogué* selon Colletta, J-M. 2004), usage à plusieurs, et effectué « lors de prises de parole brèves, [qui] servent l'accomplissement d'actes de langage [de parole] (saluer, ordonner, demander, acquiescer, refuser, promettre, jurer, etc.) » (Colletta, J-M. 2004, p. 14). L'usage dialogué nécessite peu de recours aux organisateurs textuels (Dumais, C. 2014).
- ➔ il peut être *monogéré* (ou *monologué* selon Colletta, J-M. 2004). L'usage monologué caractérise des prises de parole plus élaborées et structurées (tel raconter, décrire, expliquer, argumenter, etc.), recourant de fait plus aux organisateurs textuels (Colletta, J-M. 2004 ; Dumais, C. 2014), et accompli généralement par un locuteur seul.

On peut remarquer qu'en ce qui concerne la production orale des élèves quand ils intègrent l'école, celle-ci correspond majoritairement à des usages polygérés accomplissant la plupart des actes de parole. Au fur et à mesure de leur scolarité, les élèves tendent vers des usages monogérés, les énoncés brefs et simples s'orientant de plus en plus vers des actes langagiers

⁶⁵ « Explicite » s'entend par le fait d'informer et d'expliquer à l'élève de manière claire et directe qu'il doit apprendre les éléments (pragmatique de la langue) présentés par l'enseignant (Dumais, C. 2014).

plus complexes (Dumais, C. 2014) qui correspondent à la progression pédagogique de l'enseignement des langues qui reposent sur les activités de production en lien avec les diverses composantes – linguistiques et pragmatiques – de la langue.

Les principales activités de production langagières réalisées avec les jeunes élèves au sein de l'école peuvent être monogérées ou polygérées, en direct (en face à face) ou en différé, et se traduisent régulièrement par la pratique de la langue écrite oralisée (lecture, récitation, chanson...), par des prises de parole contrôlées (selon des consignes ou attentes scolaires) ou par la pensée spontanée vocalisée (Lafontaine, L. et Dumais, C. 2014. pp. 3-4).

5.4.3 Enseignement de l'oral pragmatique aux jeunes élèves

L'enseignement de l'oral pragmatique découle principalement des travaux de Maurer, B. (2001), repris ensuite par d'autres auteurs notamment Trehearne, M-P. (2005), Lafontaine, L. (2013a et b).

Selon Maurer, B. (2001), cet enseignement permet de développer chez les élèves des comportements communicatifs efficaces et plus respectueux en société. L'accent mis sur le versant pragmatique de la langue (sans oublier le versant linguistique) permet aux jeunes élèves d'acquérir un ensemble de compétences de communication transférables dans la vie quotidienne et utiles pour toute leur existence en communauté, puisqu'ils apprennent à reconnaître et à employer des formes linguistiques diverses correspondant aux diverses situations de communication qui composent la communication sociale.

Ainsi, dans son ouvrage professionnel de 2001 destinés aux enseignants du primaire et du secondaire, il préconise notamment l'enseignement des actes de parole dits « périlleux » (voir *supra*). Maurer suggère aux enseignants de primaire d'instaurer des activités langagières axées autour de cinq actes de paroles périlleux : se présenter, entrer en contact, demander une permission, demander un renseignement, dire qu'on n'a pas compris. Trois types de séances pourraient être mises en place pour travailler chaque acte de parole : une séance de découverte, une séance d'entraînement, et une séance de réinvestissement. Partant de situations de communication proches des élèves, l'objectif pédagogique consiste à amener les élèves à réfléchir sur le contexte de réalisation de ces actes de parole, sur les intentions communicatives et sur les diverses formes linguistiques mobilisées.

Trehearne, M-P. quant à elle, propose en 2006 un ouvrage professionnel portant sur la littératie en lien avec l'enseignement de l'oral pragmatique pour le 1^{er} cycle du primaire. Elle préconise

l'enseignement de la langue et des actes liés à la production orale et à l'écoute, en fonction des besoins des élèves. Par exemple, pour ce qui est de la production orale, elle suggère de travailler des actes concernant le savoir-converser comme transmettre un message clair, engager ou clore une conversation, interrompre un interlocuteur, savoir quand prendre la parole et quand il faut la céder, reformuler un propos en le précisant, etc. Également, Trehearne préconise l'enseignement du langage corporel (le contact visuel, la distance corporelle, la gestuelle), de l'intonation et de la politesse : des habiletés socio-culturelles en somme. Lié à la compréhension, elle suggère le travail autour des diverses modalités de l'écoute (comme écouter pour se divertir ou résumer un message...), le savoir demander des précisions quand le message n'est pas clair ou pas compris. Enfin, elle recommande aussi la sensibilisation au respect dans la communication, un certain savoir-être.

Il est important, selon elle, que les élèves comprennent que la manière de communiquer dépend des situations et qu'il convient d'adapter sa communication, ainsi que son comportement, en fonction des interlocuteurs et des contextes : par exemple, on ne s'adresse pas de la même façon à l'enseignant ou à un camarade. Ces savoirs relèvent d'un savoir-être et de connaissances socio-culturelles liées aux règles conversationnelles transmises souvent de manière implicite et mettre en place un tel enseignement de l'oral pragmatique favorise, selon Trehearne, le développement des compétences interactionnelles, notamment en coopération.

L'enseignement de l'oral pragmatique aide en outre à une meilleure intégration scolaire, voire favorise la réussite, facilitant aussi l'entrée des élèves dans le monde de l'écrit (il est possible de faire des parallèles entre production orale et écrite) et le développement de la littératie – compétence liée à l'appropriation d'une culture orale et écrite qui permet de mieux appréhender autrui et le monde, d'aller à leur rencontre, de se socialiser, de mieux communiquer, de mieux apprendre (Lafontaine, L. 2013 a et b).

5.5. En guise de conclusion

À l'issue de ce chapitre, et partant des notions théoriques de conversation et de relation interpersonnelle à la lumière des travaux de Gumperz, explorant ensuite le cadre théorique et méthodologique de l'analyse des interactions notamment didactiques, également celui de l'enseignement de la langue orale dans sa dimension pragmatique – nécessaire selon nous – auprès des enfants, nous avons pu établir un cadre théorique et analytique pour notre recherche axée autour de l'observation des pratiques enseignantes du FLE à un jeune public (apprenants

de maternelle) et de fait autour des interactions élèves/ enseignants. La micro-analyse de ces interactions didactiques nous permettra d'approcher leurs modalités de fonctionnement et d'opérer une évaluation critique des pratiques didactiques des enseignantes de l'école maternelle *Les Lutins*.

Après avoir procédé à une description de la situation géographique, politique, historique et sociolinguistique de l'Iran (chapitre 1), et abordé les éléments historiques et généraux de l'enseignement du français, de la place et du statut de cette langue dans le pays, aussi du rapport des Iraniens au français, nous avons également commencé à réfléchir sur l'enseignement de la langue française auprès d'un public jeune, composé d'enfants entre trois et six ans, notamment en ce qui concerne leurs difficultés possibles concernant l'apprentissage d'une langue assez éloignée de la leur, constituant ainsi un certain fil conducteur à la première partie de notre présente thèse.

Il nous a alors paru intéressant d'aborder les théories d'apprentissage et d'enseignement des langues (chapitre 2), dans un premier temps, puis de nous focaliser un moment sur les stratégies d'apprentissage (chapitre 3) – qui jouent un rôle important dans le processus et la qualité de l'apprentissage des enfants –, enfin de parcourir les différents courants méthodologiques de l'enseignement du FLE dans l'histoire et en pratique en Iran (chapitre 4) : trois chapitres en lien et abordés principalement en regard du cadre didactique de notre observation, c'est-à-dire d'un enseignement du FLE précoce, tourné vers notre public de jeunes enfants tout juste scolarisés dans une école maternelle de Téhéran ; et indispensables pour notre objet d'étude, pour mieux en cerner et comprendre les aspects reliés à la pédagogie et à la didactique des langues.

Le chapitre 5 clôt donc ce parcours théorique et annonce notre partie empirique concernant donc l'observation, la description et l'analyse de la pratique enseignante en Iran, notamment les stratégies socio-affectives qui nous intéressent particulièrement dans notre recherche empirique. Nous nous inspirerons des repères théoriques et méthodologiques de la sociolinguistique interactionnelle et de l'analyse des interactions didactiques pour notre travail, choisissant également de nous centrer sur quelques aspects saillants des interactions, consciente que notre observation ne sera certainement pas complète puisqu'elle est également tributaire de notre subjectivité de chercheur, et de bien d'autres facteurs qui nous dépassent quelquefois (contraintes de temps, entre autres), et bien que nous cherchons une relative objectivité, d'où le recours nécessaire aux diverses notions et théories qui encadrent notre recherche.

DEUXIÈME PARTIE : À l'école maternelle *Les Lutins*.

Chapitre 1 : Cadre de la recherche

1.1 Histoire et description générale de l'école maternelle *Les Lutins*

Originaire d'Anger, Huguette Delefortrie-Saï est étudiante en allemand et travaille comme monitrice de colonies de vacances pour financer ses études. Également institutrice remplaçante auprès d'élèves dits « difficiles », c'est alors qu'elle rencontre et se marie avec Ahmad, un étudiant iranien. Dans les années soixante-dix, elle décide de le suivre en Iran. L'exil est quelque peu douloureux mais, forte de ses expériences auprès du jeune public, elle est recrutée en 1973 comme enseignante de maternelle au Lycée Râzi, célèbre lycée français de Téhéran, où elle travaille jusqu'à sa fermeture en 1979, suite à la Révolution islamique.

Huguette Delefortrie-Saï s'épanouit au contact des enfants et aime transmettre la langue française aux Iraniens. Encouragée par des parents d'élèves, elle fonde ainsi sa propre école maternelle privée, *Les Lutins*, en 1981 (Voisin, J-C. 2017). Elle s'entoure d'une équipe de jeunes diplômées, toutes titulaires d'une licence de langue française. Certaines professeures bilingues ont appris le français dès leur enfance et/ ou ont suivi des études universitaires en France⁶⁶. Certaines viennent de l'ancienne école Jeanne d'Arc, tenue par les sœurs de la Charité (*Ibid*, 2017).

Le français y est la langue de scolarisation, il n'est pas seulement enseigné comme langue étrangère. Dans cette école, le cœur du programme réside dans l'enseignement de la communication en français. Une éducation à la vie en collectivité, un apprentissage méthodologique aboutissant à une bonne maîtrise en langue française, le développement de l'enseignement-apprentissage de la langue et l'accès à la culture française figurent parmi les objectifs que l'établissement poursuit, dans le cadre de ses projets éducatifs et culturels.

⁶⁶ Selon la directrice de l'école (voir la transcription de l'entretien en annexes), Lalé (l'enseignante de la petite section) a fait ses études en Sciences de l'éducation en France. Lida a une licence en langue française obtenue dans une université iranienne, et a commencé l'apprentissage du français jeune, dans une école française. Sara (enseignante en grande section) est une ancienne élève de l'école, possédant maintenant une licence en langue française.

Toujours active en 2023, l'école maternelle compte trois classes – une petite section, une moyenne section et une grande section. Les horaires d'enseignement correspondent à une durée de 20 heures hebdomadaire. L'école est ouverte cinq jours par semaine, de 9 heures à 13 heures, soit 4 heures par jour. Environ cinquante élèves y sont inscrits chaque année.

Les enseignantes utilisent divers manuels et de nombreux dispositifs pour élaborer leurs cours de français aux enfants, tout en essayant d'instaurer des situations de communication naturelles (authentiques) comme cadre de travail. La communication et l'apprentissage du langage oral est privilégié⁶⁷. L'âge de début d'acquisition du français des enfants est de trois ans, et ils y restent étudier jusqu'à l'âge de six ans. En ce qui concerne l'évaluation, aucune de ses diverses formes n'attire l'attention des enseignantes de l'école. Il n'y a pas d'évaluation sommative, l'enseignante n'attribue pas de note aux élèves pour évaluer leur niveau de performance, en fonction des objectifs fixés, à la fin de chaque période d'apprentissage. Cependant, l'évaluation formative et le contrôle continu des progrès des élèves y sont réalisés de manière informelle dans le cadre des activités d'apprentissage ou des activités de groupes. Le but est d'obtenir les informations nécessaires pour pouvoir ajuster et éventuellement modifier l'enseignement.

Pour ce qui est des caractéristiques matérielles de l'établissement scolaire, il s'agit d'une ancienne et spacieuse maison de deux étages, avec une cour et une piscine, implantée dans le quartier nord de la ville de Téhéran. Le deuxième étage se partage en trois salles de cours de français et une bibliothèque. La salle audio-visuelle, qui permet aux enfants de regarder les dessins animés pendant leurs récréations et autres moments de pause, se trouve au premier étage. Elle sert à la fois de salle à manger, le soir :

« L'école, véritable lieu de vie et d'échange à caractère privé, reste un beau creuset pour le français dans la capitale iranienne et complète l'autre établissement d'éducation, *l'École française*, placée directement sous l'autorité de l'Ambassadeur de France. » (Voisin, J-C. 2017)

L'école *Les Lutins* jouit d'une belle aura et les enfants qui entrent ensuite dans les écoles gouvernementales sont souvent remarqués pour leurs bonnes manières. Certains anciens élèves

⁶⁷ Selon De Grandpré. M. 2016 : « En partant du besoin de communication de l'apprenant à l'école, en le plaçant dans des situations où cette communication est nécessaire pour qu'il acquière le bagage langagier lui permettant d'agir, l'enseignement de l'oral peut être efficace. Il s'agit de partir de pratiques contextualisées pour aller vers des pratiques décontextualisées, de faire de l'oral un objet d'enseignement, d'amener les élèves à réfléchir à la langue et à ses façons de l'apprendre. Cela sera efficace pour tous les élèves, d'autant plus pour ceux qui n'ont pas de familiarisation suffisante avec la langue qui est parlée à l'école. »

gardent un souvenir impérissable et affectueux du lieu, telle Sara, devenue institutrice aujourd'hui auprès des grandes sections.

1.2 Équipe enseignante et organisation pédagogique

1.2.1 Les enseignantes de l'école

En regard des courants théoriques de la didactique des langues-cultures de ces dernières décennies, nous avons éprouvé un vif intérêt à observer leurs mises en application et les diverses pratiques d'enseignement des six enseignantes iraniennes, aussi leur façon de composer avec certains enfants difficiles (comme Rohan) ou régulièrement absents (comme Toranj). Chaque classe est gérée par deux adultes, une enseignante principale et une assistante. L'équipe enseignante est donc exclusivement féminine à l'école *Les Lutins*.

Concernant la formation des enseignantes, et comme déjà mentionné ci-avant, elles ont toutes fait leurs études universitaires dans le domaine de la traduction, de la littérature ou de l'enseignement du français (en français) et elles détiennent une licence. Cependant, elles suivent régulièrement, en plus de leur formation initiale, des formations proposées par les centres linguistiques d'enseignement du français, spécialisés dans le domaine des enfants en France⁶⁸. Aussi, les enseignantes sont toutes expérimentées et ont en moyenne quinze années d'expériences. Elles ont toujours travaillé avec les mêmes niveaux de classe et dans la même école depuis le début de leur carrière professionnelle. Du fait de leur longue expérience, nous avons pu observer un grand nombre de stratégies pédagogiques diversifiées dans chaque classe. Une enseignante, Lalé, travaille dans cette école depuis sa fondation. Lida, au départ enseignante en grande section de maternelle, a été mutée au milieu de l'année scolaire en classe de moyenne section en tant qu'enseignante principale, et Noushine, l'ex-enseignante principale de la classe de moyenne section est devenue son assistante-enseignante. Cette interversion des places et des rôles s'est produite suite à une décision de la directrice⁶⁹.

Dans le tableau suivant (tableau 2.1.1.), nous reprenons les principales informations qui décrivent le parcours des enseignantes : leurs formations, leurs années d'expérience

⁶⁸ Des centres de formation comme les CLA de Besançon, CAVILAM de Vichy, BELC de Nantes, etc. (voir *supra*, chapitre 1, partie 1).

⁶⁹ Après avoir travaillé quelques jours comme assistante, Noushine a présenté sa démission.

d'enseignement, la classe dont elles ont la charge pendant notre année scolaire d'observation, enfin leurs années d'expérience avec ce niveau scolaire.

Tableau 2.1.1.

Enseignante	Formation	Années d'expérience	Degré/niveau/classe d'enseignement	Années d'expérience à ce niveau
Sara	Licence en traduction du français	15	Grande section	15
Lida	Licence en littérature française	8	Grande section	8
			Moyenne section	Récent
Noushine	Licence en traduction du français	20	Moyenne section	20
Néda	Licence en traduction du français	7	Moyenne section	7
Lalé	Licence en sciences de l'éducation	25	Petite section	25
Maryam	Licence en traduction du français	8	Petite section	8

1.2.2 Les réunions pédagogiques

La directrice de l'école organise des réunions quotidiennes et régulières tous les matins dès la rentrée scolaire, pendant une demi-heure, avant le début des cours, entre 8h et 8h30⁷⁰, pour élaborer un diagnostic éducatif de chaque classe, et ainsi être au courant des progrès et/ ou problèmes des enfants. Pour elle, le but est de programmer des actions répondant aux projets et besoins éducatifs de l'école, ainsi que de suivre les démarches, d'observer les plans de cours de

⁷⁰ D'après l'entretien que nous avons réalisé avec la directrice (voir annexes).

chacune des enseignantes afin de dresser un bilan journalier et hebdomadaire des actions menées en vue d'une amélioration des séances suivantes. Elle leur demande de remplir une fiche de travail détaillée, organisée et réfléchie sur leurs pratiques professionnelles et d'évaluer leurs effets sur le fonctionnement de la classe, et ce, à chaque enseignante, même si elles ont des années d'expérience d'enseignement.

Il est arrivé que l'une des enseignantes (Noushine, l'enseignante en moyenne section), pensant que ses longues années d'expérience (vingt-cinq ans) pouvaient l'en dispenser et s'opposant alors aux directives, ne présente pas la fiche de travail de manière assez complète, notamment sans rédiger son plan de cours. D'un autre côté, le fait que la directrice semble outrepasser sa fonction en se permettant de donner des conseils et des consignes à son enseignante, de contrôler sa façon d'enseigner, ne lui autorisant pas une totale liberté pédagogique dans ses choix et pratiques enseignantes, peut être perçu et interprété désagréablement par le personnel enseignant.

En effet, si le fait de partager ses opinions lors de ces réunions pédagogiques, d'échanger ses idées et d'explicitier des points de vue avancés fait partie d'une démarche d'équipe assurée, cependant le respect des décisions prises par l'enseignante et de sa liberté à mettre en œuvre sa pratique permet d'augmenter une confiance et solidarité professionnelle. Il s'agit de privilégier la qualité d'un débat qui dialogue véritablement et qui évite les confrontations dans équipe. Ainsi, les échanges constructifs sur les conceptions, le choix du matériel didactique, les méthodes et les stratégies pédagogiques peuvent améliorer les pratiques professionnelles des enseignantes et garantir la démarche et le bon fonctionnement des réunions dans la communauté scolaire. Les enseignantes peuvent avoir ainsi l'occasion de verbaliser et de conscientiser les difficultés rencontrées, de réfléchir ensemble à des solutions, de créer des pistes de travail plus ciblées, mais à condition qu'il leur soit accordé plus d'autonomie et de confiance.

Enfin, précisons que si nous faisons ces quelques observations, nous comprenons néanmoins que le rôle de la directrice est tout de même de veiller à la juste application du projet éducatif de l'école, qui lui tient à cœur. Nous comprenons l'utilité et les objectifs de ces réunions quotidiennes qui répondent à une volonté d'organisation, de contrôle et d'amélioration des pratiques, nous regrettons cependant qu'elles aient été à l'origine de tensions au sein de l'équipe.

1.3 La relation famille/ école

L'école qui accueille les enfants est donc un milieu social qui englobe l'équipe directionnelle, l'équipe pédagogique et les élèves. Mais qu'en est-il des parents ? Nous proposons à présent de nous centrer sur la relation famille/ école pour compléter ce descriptif du contexte de notre étude, les parents étant également des acteurs importants du cadre éducatif de leurs enfants.

La famille, premier mode de socialisation de l'enfant, joue un rôle majeur aussi bien dans son adaptation à l'école⁷¹ que dans sa réussite (ou son échec) scolaire. La famille est le garant du lien qui se tisse entre l'enfant et son école, elle a un rôle de médiation fondamental, d'où la nécessité que la famille ne soit pas coupée mais au contraire pleinement intégrée à l'école. Nous allons donc voir ici dans quelle mesure la relation qui s'instaure entre la famille et l'école est importante, notamment pour l'enfant, pour son bien-être à l'école, et le développement de ses compétences langagières.

Les chercheurs aujourd'hui considèrent le mode de socialisation familial comme le premier et le plus important espace social de l'enfant. Tout se joue, si l'on peut dire, dans l'enfance et l'espace familial, et ce vécu d'avant (et par la suite parallèlement à) l'école détermine grandement l'identité et les pratiques langagières de l'enfant, ainsi que ses représentations, son rapport à l'école, ses performances scolaires (De Grandpré, M. 2016). En ce qui concerne les enfants de notre école, sauf les petites sections qui ont trois ans et pas encore assez de maîtrise de leur langue maternelle, cette langue (le farsi) leur sert à parler, à comprendre et à se faire comprendre ; elle est reliée intimement à leur identité, même s'ils ont peu conscience de son mode de fonctionnement. L'histoire familiale, les expériences premières, le milieu social de la famille, ses ressources culturelles, ses pratiques sociales, mais également la (ou les) langue native, les pratiques langagières et/ ou communicatives de la famille, tout cela imprègne donc l'enfant et influe sur son devenir d'être parlant, son devenir élève (*Ibid.* 2016).

⁷¹ À noter que selon Lahire, B. (1995, p. 78) : « L'école maternelle privilégie très clairement l'appréhension et l'évaluation de l'intégration, de l'adaptation de l'élève dans la classe. Plus les classes sont petites, plus les aspects comportementaux semblent importants. Il n'y a pas besoin constamment d'explications, c'est aussi « savoir se débrouiller tout seul » ; « être autonome », « indépendant », être « curieux », c'est être « ouvert » ; savoir « s'adapter » aux exercices scolaires les moins guidés, c'est avoir l'« esprit d'adaptation » à des problèmes toujours nouveaux... »

Ainsi, le milieu familial peut être bénéfique pour l'enfant et pour ses apprentissages scolaires, tel que l'explique Lahire, B. (2012) :

« Lorsque l'univers familial constitue un univers à la fois pédagogiquement incitateur, faisant participer l'enfant à des activités nécessitant la lecture ou l'écriture, fournissant des modèles d'identification pratiques commodes pour donner l'envie d'imiter, de "faire comme", et globalement "diffuseur" d'effets cognitifs ou organisationnels liés à l'incorporation par les parents d'une culture de l'écrit, alors les enfants sont dans des conditions idéales pour construire des habiletés, des représentations ou des goûts pour l'écriture et la lecture qui se révéleront au final rentables à l'école. La combinaison de ces différents ingrédients ne se rencontre que dans les familles dont le degré d'ancienneté de l'accès à l'école et à l'écrit est particulièrement élevé. »

La famille va en effet jouer un rôle important dans la structuration cognitive et comportementale de l'enfant en général⁷² et à l'école, en instaurant un certain ordre affectif, moral et matériel à la maison, où « la régularité des activités, des horaires, les règles de vie strictes et récurrentes, les mises en ordre, les rangements ou les classements domestiques, produisent des structures cognitives ordonnées, capables de mettre de l'ordre, de gérer, d'organiser les pensées » (Lahire, B. 1995, p. 40- 42). Les familles des enfants que nous avons suivis sont, d'après nos observations, généralement dans cette configuration telle que décrite par Lahire, B. : des familles plutôt cohérentes et harmonieuses, avec des parents globalement en accord et qui n'affichent pas de principes contradictoires avec l'école. Dans l'ensemble, les enfants de notre école maternelle *Les Lutins* semblent donc assez avantagés par leur milieu familial, par ailleurs – ainsi que nous l'avons déjà précisé – socialement aisé, instruit, et à fort capital culturel.

Comme l'explique Lahire, B. (1995) dont nous rejoignons le point de vue⁷³, les détails du quotidien des parents ne sont pas à négliger car ils ont un impact sur l'apprentissage de leurs enfants. En pratique, l'attention portée par les parents sur ces détails est bénéfique. Il suffit par exemple que l'enfant se réveille tard le matin, ou qu'il sorte en retard de la maison sans prendre

⁷² Selon Lahire, B. (2012) : « La personnalité de l'enfant, ses raisonnements et ses comportements, ses actions et réactions, sont insaisissables en dehors des relations sociales qui se tissent, initialement, entre lui et les autres membres de la constellation familiale, dans un univers d'objets liés aux formes de relations sociales intra-familiales. En effet, l'enfant constitue ses schèmes comportementaux, cognitifs et évaluatifs à travers les formes que prennent les relations d'interdépendance avec les personnes qui l'entourent le plus fréquemment et le plus durablement, à savoir les membres de sa famille. »

⁷³ Précisons que les travaux de B. Lahire portent plutôt sur le rapport de la famille à l'écrit mais nous nous appuyons sur sa réflexion pour penser le rapport de la famille à l'école.

son petit déjeuner, pour que cela entraîne des conséquences sur le reste de sa journée à l'école et sur le bon déroulement de son apprentissage. Les travaux du sociologue montrent en effet que les enfants issus des familles « méthodiques », où il existe une structuration de l'espace et du temps, comme par exemple dans les familles où on fait des listes pour faire les courses, sont habitués à cette manière de procéder et sont plus organisés et scolaires. Dans ces configurations familiales, il suffit que l'enfant – même si les parents sont peu disponibles ou peu organisés – bénéficie d'une bonne influence, reçoive l'attention d'au moins une personne qui prenne le temps de lui expliquer les choses et de lui être un bon modèle, pour que cela lui soit profitable⁷⁴. Dans notre école, les parents qui connaissent le français ne sont pas nombreux. Alors, même s'ils ne peuvent pas être très utiles dans l'apprentissage de leurs enfants, en pratiquant la langue française avec eux par exemple, ils peuvent tout de même les aider ou les encourager dans leur apprentissage en respectant les codes scolaires. Comme déjà évoqué dans notre partie 1 (chapitre 1), le prestige social et culturel que possède la langue française chez les Iraniens est un atout qui pourrait même servir comme un élément encourageant l'apprentissage des enfants de la part de leurs parents et de leur entourage.

Savoir respecter les règles d'assiduité et de ponctualité, qui sont aux fondements de la réussite à l'école⁷⁵, est une compétence scolaire minimale. Si un élève manque un certain nombre d'heures d'enseignement, il est encore plus en difficulté pour apprendre quoi que ce soit. Ces habitudes qui sont incompatibles avec les attentes scolaires nuisent aux élèves et expliquent en partie le problème du décrochage (Bonnéry, S. 2007). Les travaux de l'équipe ESCOL montrent que ce sont des aptitudes socio-cognitives qui n'ont pas été construites. Avant même de passer aux apprentissages, il y a des éléments préalables à la construction de ces apprentissages que certaines familles ne mobilisent pas et qui font défaut chez leurs enfants. Ce sont donc les premières causes de l'échec et/ ou de la démotivation scolaire. L'échec scolaire, dans notre cas, pourrait se manifester ainsi, chez un enfant qui n'a pas de motivation ou qui la perd pour l'apprentissage du français.

⁷⁴ Nous n'avons pas cherché à observer si les enfants reçoivent une aide ou un accompagnement personnalisé d'au moins un membre de la famille (père ou mère, grand frère ou grande sœur, oncle ou tante, etc.) dans leur expérience et apprentissage du français.

⁷⁵ Lahire, B. 2012. p. 78 : « Il faut évidemment évoquer le fait que l'école maternelle, en tant que première étape préparatoire de l'édifice scolaire, est indissociablement un lieu de vie avec ses règles explicites et ses normes implicites concernant la vie en commun, le rapport à l'adulte, la discipline, et un lieu d'inculcation de nouvelles structures mentales, de nouveaux savoirs et rapports au savoir. »

En bref, le fait que les parents portent une attention particulière aux gestes et actes quotidiens de leurs enfants en les aidant à structurer leurs actions dans l'espace et dans le temps, constitue un atout majeur dans leur maîtrise de l'espace et du temps. Ce ne sont pas des apprentissages scolaires au sens du contenu ou de la discipline, mais des habitudes socio-cognitives importantes qui permettent à l'enfant de construire des catégories de pensée aboutissant enfin à une meilleure gestion et progression dans son apprentissage.

Plus concrètement, le fait d'arriver soit à l'heure, soit en retard à l'école, peut mettre un enfant dans des conditions diamétralement opposées, soit dans une situation favorable, soit défavorable pour l'attention et la concentration, qualités pourtant indispensables pour travailler de manière efficace. Pour apprendre, il faut mobiliser de l'attention, et pour mobiliser de l'attention, il ne faut pas être dans une situation de stress, ce qui est le cas quand l'enfant arrive en retard à l'école. Ce simple incident peut avoir des conséquences regrettables : premièrement, l'élève aura déjà manqué quelques minutes du cours. Deuxièmement, le fait d'arriver quand tous les autres enfants le regardent, avec le devoir de s'excuser auprès de l'enseignante, cela ne crée pas de bonnes conditions psychiques pour pouvoir se concentrer sur son travail. Son état mental étant submergé par la gêne, voire la honte, et le stress fait qu'il n'est pas en mesure de mobiliser de manière optimale ses capacités cognitives telles l'attention, la mémoire, la concentration pour répondre aux questions de l'enseignante ou tout simplement pour entendre ou comprendre. Ce sont ce qu'on appelle des « réquisits » de l'école, autrement dit des nécessités premières. Nous avons constaté au cours de nos observations pendant le filmage de Toranj, une des élèves⁷⁶ de moyenne section qui fréquente l'école de façon irrégulière, certainement par « négligence des parents » – selon les termes que nous reprenons de Lahire, B. (2012. p. 317), qu'elle perdait ainsi l'opportunité de suivre la vie de la classe du fait de ses nombreux retards ou absences.

Autre exemple : le fait d'avoir assez dormi et d'avoir pris un bon petit déjeuner encourage et donne des forces à l'enfant pour suivre le cours avec les autres camarades. Inversement, le fait de sortir de la classe pour prendre son petit déjeuner ou de somnoler en cours, quelle que soit la raison, conduit l'enfant à se sentir découragé et démotivé dans son apprentissage, ayant manqué des parties de cours et des paroles de l'enseignante. Petit à petit, il peut se sentir en

⁷⁶ Film Lida 3b, caméra de l'enseignante, Partie 3. 2mn00. Annexes.

échec scolaire. Nous avons notamment observé ce fait pendant nos filmages : l'une des élèves en moyenne section, Baran⁷⁷, était venue à l'école sans prendre son petit-déjeuner, par conséquent la petite n'a cessé de déclarer pendant toute la séance qu'elle avait faim et demandait continuellement quand est-ce qu'il y aurait une pause. Elle était dans l'incapacité de prêter attention aux paroles de la maîtresse, à tel point que l'assistante a été obligée de la sortir du cours pour lui faire prendre son petit-déjeuner.

Parmi les nombreuses raisons et les nombreux facteurs qui entrent en jeu dans l'échec scolaire, le décrochage ou le retard, il y a évidemment la question de l'assiduité parce qu'une exposition moins longue aux savoirs est évidemment préjudiciable. Du point de vue du lien entre l'école et la famille, il est extrêmement important qu'il y ait donc un partage et une compréhension des codes et règles scolaires. Il s'agit de faire prendre conscience aux parents que l'apprentissage relève d'un processus méthodique qui suppose une imprégnation régulière et continue, pour l'ensemble des élèves, car les lacunes et les manques vont rendre les inférences beaucoup plus difficiles et mettre l'élève plus facilement en échec. Donc, l'une des raisons, indépendamment d'un facteur social lié au niveau socio-économique des familles, c'est sans doute un élément culturel (appartenant à la culture de l'école) que de savoir qu'un apprentissage nécessite des efforts, et que ces efforts sont secondaires par rapport à une première exposition aux savoirs : car il y a leur répétition, leur mémorisation dans un contexte d'apprentissage où chaque étape est nécessaire.

1.4 La nécessité d'ouvrir l'école aux parents

Bien que nous rejoignons l'avis de Basco, L. (2007) quant à la nécessité d'ouvrir les écoles aux parents et de les impliquer dans la vie scolaire, qu'il soit aussi du rôle des enseignants d'entrer en communication avec les parents⁷⁸ afin de les aider à mieux intégrer l'école de leurs enfants, nous constatons que pour les enseignantes de notre école maternelle *Les Lutins*, dans la plupart des cas, cela reste encore compliqué notamment en ce qui concerne l'implication des parents

⁷⁷ Film Moyenne section, Lida 3b, Partie 1. Annexes.

⁷⁸ Castellotti, V. (2001) insiste aussi sur ce devoir de l'enseignant d'assurer un dialogue avec les parents : « L'établissement de rapports avec les parents constitue une composante importante du travail enseignant et exige des compétences particulières en communication, et cela, étant donné la dimension affective sous-jacente. C'est à l'enseignant que revient la responsabilité de gérer la communication dans un contexte où des adultes, l'enseignant et les parents d'un élève, peuvent avoir des points de vue divergents quant aux aptitudes, au travail scolaire, au comportement ou à la motivation de cet élève. »

dans l'amélioration des apprentissages du français de leurs enfants. Ce point s'avère difficile du fait principalement de leur méconnaissance de la langue (les enseignantes ne s'adressent aux parents qu'en farsi).

Cependant, il y a bien ce souhait de la part des enseignantes de dialoguer et d'ouvrir l'école aux parents dans le but de les tenir informer du processus d'apprentissage de leurs enfants. Elles cherchent effectivement à impliquer davantage les parents dans la scolarité de leurs enfants afin de s'assurer une meilleure assiduité de ces derniers. Elles sensibilisent aussi les parents autour de l'importance du regard que leurs enfants portent sur l'école, ce qui dépend grandement d'eux-mêmes et de leur culture familiale (Basco, L. 2007). Enfin, elles les invitent à intégrer la vie scolaire qui consiste principalement, *in fine*, à être présents aux réunions, conseils de parents d'élèves, et autres rencontres entre parents / enseignants, à participer également aux fêtes et aux sorties scolaires, etc. (Lahire, B. 2012. p. 400), ce qui en outre permet d'établir des liens de confiance. Cet engagement des parents dans la vie de l'école ne peut être qu'un soutien bénéfique pour l'enfant, pour sa propre intégration dans l'école, son bien-être et le bon déroulement de son apprentissage car à l'inverse, la non-implication des parents, qui s'ajoute à leur difficulté – voire leur impossibilité – d'accompagner et d'aider leurs enfants dans l'apprentissage de la langue française, est un facteur néfaste pour les enfants, et peut à terme provoquer le découragement et la perte de motivation chez ces derniers (Basco, L. 2007). Le partenariat entre les parents et les enseignants est donc toujours bénéfique pour les enfants⁷⁹, d'autant plus lorsque les parents soutiennent les valeurs de l'école et le rôle de l'enseignant : cet accueil positif de l'école, la qualité du dialogue instauré entre les parents et le personnel éducatif, sont des facteurs d'épanouissement des élèves au sein et en dehors de l'établissement scolaire, augmentent leur motivation, encouragent leurs efforts d'apprentissage (Basco, L. 2007). On peut également s'appuyer sur l'idée de Lahire ici (2012), qui invite à prendre en considération les logiques des configurations familiales dans la réussite ou l'échec scolaire. En effet, selon le sociologue, les positions scolaires des enfants de maternelle se situent en regard

⁷⁹ Castellotti, V. (2001) évoque quant à elle, et il faut le rappeler, la nécessité d'une responsabilité partagée entre les parents et enseignants, pour la réussite scolaire et éducative des enfants, : « Il convient aussi de réitérer que les enseignants, même s'ils conservent leur spécificité professionnelle, ne sont pas les seuls responsables de la réussite scolaire et éducative. Il s'agit d'une responsabilité partagée par l'environnement parental. La réussite scolaire et éducative est une responsabilité partagée par tous les acteurs de l'éducation et que ces derniers doivent être soutenus par les parents et la communauté dans laquelle l'école s'insère. »

de leur environnement social, soit « au croisement de configurations familiales spécifiques et de l'espace scolaire » (Lahire, B. 1995. p. 22) :

« Ce sont, plus précisément encore, les phénomènes de dissonances et de consonances entre des configurations familiales (relativement homogènes du point de vue de leur position au sein de l'espace social dans son ensemble) et l'univers scolaire, que l'on enregistre à travers les performances et les comportements scolaires d'un enfant d'environ 3 à 6 ans » (*Ibid.* 1995).

Pour en revenir au cas de notre école maternelle *Les Lutins*, et en ce qui concerne le suivi des apprentissages scolaires par les parents, il s'avère complexe puisque la majorité des parents méconnaissent le français et entretiennent un rapport difficile à la langue. Néanmoins, ils peuvent exercer un contrôle indirect, c'est-à-dire surveiller le temps consacré au travail scolaire, ou les « mauvais comportements » scolaires. Du fait que la plupart des parents ne maîtrisent pas assez le français pour accompagner leurs enfants dans les apprentissages scolaires, ils n'ont pas d'autres choix que de faire confiance à l'école, à des personnes plus compétentes qu'eux (les enseignants). Toutefois, les parents « montrent une attitude de bonne volonté culturelle » (Lahire, B. 1995) en vérifiant le travail scolaire de leurs enfants, soit en consultant leurs copies, soit en leur faisant réciter leurs leçons, aussi en leur demandant de chanter ou de leur raconter ce qu'ils ont appris à l'école. Mais rappelons que les parents ne peuvent pas vraiment contrôler, à la maison, l'avancée des progrès de leurs enfants en langue française, faute d'évaluation sommative, d'attribution de notes à l'école, comme nous l'avons déjà évoqué dans le sous-chapitre précédent. Les parents ne peuvent donc pas sanctionner les mauvaises notes, ni s'assurer que les devoirs ont été faits, car il n'y a pas de devoirs à faire à la maison. Mais les parents des élèves de l'école *Les Lutins* surveillent effectivement l'apprentissage de leurs enfants, à leur façon. Nous avons eu l'occasion de le vérifier lors de notre entretien avec la directrice de l'école qui nous a confié que : « tous les parents sont venus me dire qu'est-ce que mes enfants ont eu comme progrès ! » (Voir Annexes).

Ce qui est important, c'est qu'il y ait une transmission du goût d'apprendre le français et cela passe par l'intérêt que les parents portent aux apprentissages de leurs enfants. Ils le montrent notamment à travers une écoute attentive, une attention pour la vie de l'école, pour ce que font leurs enfants, même s'ils ne comprennent pas tout. Car les enfants risquent de se retrouver assez seuls face à leur apprentissage de la L2 si le dialogue familial autour de l'école est absent. En interrogeant les enfants sur leurs activités scolaires, par quelques petites questions ordinaires

dans la langue maternelle comme : « qu'est-ce que vous avez fait aujourd'hui ? » ou « raconte-moi ce que tu as appris », les parents donnent du sens et de la valeur à l'école, ils permettent aussi à leurs enfants de verbaliser et de partager leurs expériences, et ainsi de se sentir accompagnés et soutenus dans leurs apprentissages (Lahire, B. 2012. p. 409). Le travail et les efforts des enfants doivent être suffisamment valorisés et reconnus par la famille (parents) mais aussi par leurs enseignantes⁸⁰ ; dans le cas contraire, ce manque de valorisation pourrait créer la difficulté de se projeter dans l'acte d'apprentissage. Aussi, la valeur que l'élève attribue à la pratique scolaire ne dépend pas seulement de la conception et l'intérêt qu'il a envers l'école, donc de son rapport personnel, mais aussi du rapport de ses parents à l'école, des représentations mentales de ses parents :

« On voit très bien aussi que ce qui se « transmet » d'une génération à l'autre, c'est beaucoup plus qu'un capital culturel : un ensemble fait de rapport à l'école et à l'écrit -d'angoisses et de hontes, de résistances et de rejets-, de rapport au temps, à l'ordre et aux contraintes. L'étude des phénomènes d'« héritage culturel » ne doit jamais faire oublier l'analyse de la spécificité cognitive de ce qui s'hérite. » (Lahire, B. 2012. p. 411)

Au final, il y a globalement un héritage culturel positif qui se transmet, car les familles sont dans un rapport assez conciliant avec l'école, un rapport de confiance aussi ; les enfants observés devraient être en réussite et continuer leur apprentissage du français, ce qui ouvre un autre débat sur la continuation de l'apprentissage du français de ces enfants.

1.5 Profil sociologique des familles

Pour déterminer le profil sociologique de nos familles iraniennes et des enfants que nous avons observés, nous avons pris en compte certains indicateurs objectifs proposés par Lahire, B. (1995. p. 22) : niveaux de formation des parents, situations professionnelles, lieu d'habitation, degré de connaissance du système scolaire et de suivi de la scolarité des enfants, etc. Et en regard de ces indicateurs, nous pouvons dire que nous sommes confrontés à des profils sociologiques assez équivalents. Les familles sont relativement semblables et viennent de la même catégorie socioculturelle. En général, cette couche de la société, que nous avons déjà

⁸⁰ Nous verrons la valorisation par les enseignantes d'une manière plus détaillée dans le chapitre 3.

décrite comme aisée et instruite, possède un capital culturel conséquent et un bon degré de rationalisation domestique. En outre, précisons que nous n'avons pas, pour observer les écarts entre les familles, d'échelle d'observation et d'analyse des variations. Nous évoquerons donc des tendances générales plutôt que des caractéristiques absolues de ces familles.

Ainsi, en ce qui concerne les caractéristiques sociales, économiques et culturelles, les familles de notre public visé ont une situation économique forte, sont diplômées, avec un niveau d'instruction élevé (pour le père souvent) et sont donc prédisposées à de grandes performances scolaires. Les enfants héritent des modes de vie et de pensée de cette classe sociale favorisée économiquement, intellectuellement et culturellement : ils s'imprègnent alors des manières d'appréhender le monde de leurs parents et sont relativement bien informés sur la vie scolaire. Ils sont de fait éduqués et préparés quotidiennement à être de « bons » élèves en intériorisant les normes comportementales nécessaires à la socialisation scolaire. Dans ces familles, il n'y a pas véritablement de travail de transmission des « compétences » sociales indispensables à la réussite, de manière générale elles sont comme intégrées naturellement, implicitement.

Pour ce qui est des différences entre ces familles de milieux aisés, il faut noter qu'il en existe, certes, et qu'elles sont liées à des caractéristiques individuelles et/ ou familiales spécifiques, mais dans l'ensemble, il n'y a pas de variations notables, les familles représentent une entité plutôt homogène. Si des différences « secondaires » ou « internes aux milieux aisés » peuvent entraîner des variations parfois considérables dans la scolarité des enfants (Lahire, B. 1995. p. 22), nous n'observons pas d'enfants qui soient à des degrés d'adaptation très différents en regard des diverses configurations familiales.

Beaucoup de ces familles iraniennes attachent une importance fondamentale à la réussite scolaire de leurs enfants. Les enfants ne sont pas seulement préparés et encouragés à être de bons élèves bien adaptés à l'environnement scolaire, les parents attendent d'eux de réussir brillamment. On observe donc un investissement scolaire très important dans ces familles, la réussite scolaire et sociale des enfants procurant la fierté des parents. De fait, les parents n'hésitent pas à se « sacrifier » (voire à se priver financièrement) pour leurs enfants, à se donner tous les moyens économiques et sociaux pour offrir à leur progéniture toutes les chances de réussir (Lahire, B. 1995. p. 45). Cette culture du sacrifice et du don de soi pour la réussite des enfants – à travers lesquels les parents projettent leurs propres désirs, bien souvent – fait que les petits Iraniens sont parfois éduqués comme des « petits rois » à qui on ne refuse aucun

privilège (*Ibid.* 1995. p. 291). Néanmoins, c'est une certaine pression que les enfants peuvent subir et cela peut entraîner à l'inverse des conséquences néfastes sur leur apprentissage scolaire. Cette forme de culte familial de l'enfant-roi s'explique entre autres aujourd'hui par le fait que les femmes Iraniennes tendent à avoir moins d'enfants, ainsi l'investissement des parents auprès de leurs enfants – en nombre plus restreint – est à son apogée. C'est une tendance sociétale observable de nos jours, traduisant un « changement profond des valeurs et des ambitions de la société » iranienne (Shariat, N. 2014). Selon le sociologue Lahire, B. (1995. p. 310), les enfants représentent pour beaucoup de familles iraniennes un « capital économique », et ainsi « possèdent une place essentielle dans la vie des parents qui misent sur eux ou investissent dans l'école ».

Pour conclure, nous pouvons donc dire que les familles entretiennent d'assez bonnes relations avec l'école, dans l'ensemble, de par le fait qu'elles appartiennent à une classe aisée et instruite, avec un niveau social et culturel élevé. Les enfants de ces familles bénéficient d'un héritage culturel et représentationnel relativement bénéfique, ce qui leur permet de s'adapter assez convenablement à l'école maternelle et aux normes scolaires, ainsi que de poursuivre un apprentissage plutôt positif de la langue française, même si les parents méconnaissent cette langue et ne sont généralement pas en capacité d'aider leurs enfants dans le rapport aux savoirs linguistiques. Mais le suivi et l'accompagnement est tout de même présent : nous avons vu combien la réussite scolaire et sociale est fondamentale pour ces parents qui sont prêts à tout pour voir leurs enfants atteindre un niveau de vie élevé. C'est sans doute pour cette raison, d'ailleurs, que les parents n'hésitent pas à inscrire leurs enfants dans cette école maternelle *Les Lutins*, sachant que, comme l'affirme Lahire, B. (2012. p. 128), « la fréquentation plus précoce des formes scolaires peut constituer un petit atout supplémentaire » et nous ajouterons personnellement que cette fréquentation scolaire en français langue non courante en Iran constitue le deuxième atout supplémentaire. Nous sommes donc en présence de parents qui ont une certaine culture scolaire, qui accordent également du sens et de la valeur à l'école et à l'apprentissage, qui ont confiance en l'école, la considérant comme vecteur de réussite sociale. Cette position favorable rencontre par ailleurs celle des enseignantes qui cherchent toujours à impliquer davantage les parents dans la vie de l'école et dans les apprentissage de leurs enfants.

1.6 Les échanges quotidiens des enfants en langues

Les enfants sont tous issus de familles aisées et cultivées de Téhéran, et de parents peu ou pas francophones. Comme nous l'avons évoqué *supra*, et selon Granfeldt, J. (2016), entre autres, l'âge critique de l'acquisition d'une langue étrangère étant autour de 13 ans et qu'après cet âge les apprenants n'atteindront pas un niveau de compétence natif, les parents iraniens, conscients des bénéfices d'un apprentissage précoce, inscrivent leurs enfants à cette école maternelle avec le souhait qu'ils deviennent francophones. Certains parents n'hésitent pas à s'initier au français en même temps que leurs enfants afin de les accompagner dans leurs premiers apprentissages. La motivation de ces parents est donc forte dans un contexte pourtant plus favorable à l'anglais, devenu première langue étrangère de l'Iran (Voisin, J-C. 2017).

Selon Kail, M. (2015a. p. 63), « l'acquisition successive de deux langues, s'inscrit dans un paysage où une langue, la langue première (L1) est la langue native, dominante, le plus souvent la plus fréquente, alors que la langue seconde (L2) est non native, moins dominante, moins fréquemment utilisée. » Nous retrouvons ce schéma chez nos élèves de l'école *Les Lutins*. Rappelons que les élèves sont certes bilingues (persan-français), mais le modèle de leur bilinguisme est dit tardif, ou successif, c'est-à-dire qu'ils ont d'abord appris leur L1 (le farsi, langue maternelle/ native), notamment à la maison, avant leur L2, en l'occurrence le français, en contexte scolaire. Il existe alors une dominance du farsi par rapport au français. On observe ainsi que les élèves parlent majoritairement en farsi entre eux ou lors des interactions avec leur enseignante, qui la plupart du temps traduit d'abord leurs phrases en français, puis répond ensuite à leurs questions en français. Bien que les enfants avancent dans leurs étapes de scolarisation (petite section, puis moyenne, puis grande section) et si leur compétence langagière en L2 évolue et progresse, le français reste cependant la langue faible par rapport à leur L1, moins utilisée.

Le taux d'utilisation de la langue maternelle est plus élevé en classe de petite section, surtout au début de l'année scolaire, car c'est la première fois que les enfants sont séparés de leur famille, et c'est aussi leur première scolarisation. Les enseignantes leur parlent donc aussi en farsi afin qu'ils se familiarisent avec l'école et qu'ils comprennent leurs paroles. Elles appliquent un programme d'enseignement en immersion partielle puisqu'elles utilisent les deux langues dans un premier temps. Si l'enseignement bilingue tend à être paritaire au départ (avec une utilisation assez équivalente des deux langues), il tend par la suite à être moins équilibré,

avec un emploi de plus en plus important du français. Plus l'année scolaire avance, et moins on constate le recours à la langue farsi en comparaison du début de l'année scolaire. Car en effet, les enseignantes essaient de maintenir les enfants dans un « bain linguistique », à défaut de pouvoir bénéficier d'une immersion totale dans la langue cible, et sachant que dans un tel contexte, les enfants peuvent accéder à un apprentissage informel grâce à leur environnement (qui joue un rôle important dans l'acquisition de la langue), ce qui bien sûr n'est pas possible ici en raison de la situation géographique du pays. L'Iran est très éloigné de la France et des pays francophones. De fait, l'apprentissage du français pour les enfants de l'école ne peut être étayé par la présence de la langue en dehors de la sphère de l'école, contrairement à d'autres situations (comme en France ou en aire francophone justement).

Dans notre cas, et comme nous l'avons indiqué un peu plus haut, le français est la langue de scolarisation : c'est-à-dire qu'il fait office de langue de communication et outil d'apprentissage à la fois. L'école utilise le français pour communiquer, transmettre les savoirs, réaliser les activités, dans l'optique d'exposer les enfants le plus possible à la L2, de les amener vers le développement de compétences langagières en L2. Les effets positifs sur l'apprentissage d'une L2 en contexte d'enseignement bilingue ne sont plus à démontrer aujourd'hui, l'instauration même artificiel d'un bain linguistique précoce donne la possibilité à l'enfant confronté à deux langues (la LM + la L2) de les acquérir parallèlement (Demont, E. Besse, A-S. Commissaire, E. 2019).

Du fait que tous les enfants sont inscrits à la même école et qu'ils y passent environ 4 à parfois 5 heures par jour, nous avons pu faire l'hypothèse que l'input est largement le même pour tous les élèves, qui ont aussi – nous le rappelons – un profil sociolinguistique assez semblable. Voici ci-après le profil de l'input des élèves selon le classement type proposé par Granfeldt, J. (2016), que nous rappelons d'abord dans l'encadré suivant :

1. Le niveau de français des parents,
2. La proportion de français parlée au domicile,
3. Le nombre de semaines par an passées dans un pays francophone,
4. La fréquence de contact avec d'autres personnes francophones,
5. L'accès à la télévision française et à des jeux vidéo en français,
6. Les habitudes de lecture en français.

Input des élèves de l'école maternelle *Les Lutins* :

1- Le niveau de français des parents : la plupart des parents de nos enfants ne savent pas parler en français. Il y a seulement un petit nombre de mères ou de pères qui connaissent la langue.

2- La proportion de français parlée au domicile : à cause du manque de connaissances des parents en français, la communication à la maison entre les parents et les enfants s'effectue majoritairement en farsi.

3- Le nombre de semaines par an passées dans un pays francophone : comme les enfants sont issus d'un milieu aisé, ils partent en vacances avec leurs parents à l'étranger, mais tous ne se rendent pas forcément dans un pays francophone pour les vacances, ou n'y vont pas qu'occasionnellement.

4- La fréquence de contact avec d'autres personnes francophones : nous n'avons pas fait de questionnaire pour le savoir exactement, mais d'après nos connaissances, il n'y a pas très souvent de contacts avec des personnes francophones.

5 et 6- L'accès à la télévision française et à des jeux vidéo en français et les habitudes de lecture en français : comme nous l'avons mentionné dans les chapitres précédents, à partir du XX^e siècle, pour des raisons politiques et économiques, la langue anglaise est devenue la première langue étrangère en Iran. À cause de cette primauté, la population a plutôt tendance à apprendre l'anglais et est plus familiarisée avec cette langue que d'autres. Une autre raison de cette tendance réside aussi dans le fait que la langue anglaise fait partie officiellement du programme scolaire en Iran à partir du collège dans toutes les écoles (publiques et privées)⁸¹, et fait partie aussi des matières à bien maîtriser pour pouvoir réussir le concours d'entrée aux universités iraniennes. Il existe donc plusieurs instituts de langues, soit pour apprendre à communiquer en anglais, soit pour renforcer les habiletés langagières des élèves et les conduire à la réussite aux concours. En plus de s'inscrire à ces instituts, il faut aussi posséder toutes sortes de dispositifs en anglais. Ces dispositifs en anglais sont plus accessibles et peu coûteux, alors que les dispositifs en français sont plus rares dans les librairies iraniennes, et beaucoup plus chers. En considérant la télévision comme un dispositif pour aider à apprendre une langue étrangère, les Iraniens n'ont pas accès à des chaînes françaises, il faut soit avoir un satellite, soit regarder via *YouTube*. Les chaînes francophones ne sont pas très connues et ne sont pas simples d'accès.

⁸¹ Il faut noter que l'enseignement de la langue anglaise dans la plupart des écoles privées à Téhéran commence dès l'école maternelle en programme additionnel. Cependant cet enseignement est obligatoire à partir du collège dans toutes les écoles iraniennes.

Aussi, sachant que les dessins animés sont des loisirs qui amènent inconsciemment les enfants à apprendre une langue étrangère, et que l'accès aux dessins animés français n'est pas facile, la plupart des enfants regardent plutôt les dessins animés à la maison en anglais. Ils connaissent donc ces dessins animés avec leurs noms anglais et les prononcent en anglais, même dans une classe francophone.

Nous arrivons à présent à la fin de ce chapitre qui nous a permis de présenter plus en détail notre cadre de recherche autour de la pratique enseignante du français aux enfants iraniens de l'école maternelle *Les Lutins*. Il nous a semblé important également de réfléchir à la relation entre les parents et l'école, et de brosser un bref portrait sociologique des familles et enfants que nous avons observés. Ces éléments permettent de mieux comprendre comment certains élèves réussissent mieux que d'autres, car *in fine*, l'influence familiale est primordiale, dans le sens où elle permet de donner des bases socio-cognitives et affectives indispensables pour que l'enfant puisse devenir potentiellement un « bon » apprenant.

Chapitre 2 : Méthodologie de la recherche

Au croisement de plusieurs grands domaines des sciences humaines – les sciences de l'éducation, les sciences du langage, la psychologie, la didactique des langues – notre travail de recherche et d'analyse s'insère aussi dans le cadre théorique et méthodologique de l'analyse des interactions à visée didactique. Nous cherchons globalement à comprendre comment s'enseigne le français aux enfants iraniens de l'école maternelle *Les Lutins*, située à Téhéran, mais aussi à en évaluer les avantages, ou du moins les résultats de cet enseignement de FLE précoce, ou pré-scolaire, centré sur l'oral. Nous nous intéressons notamment aux pratiques enseignantes d'encouragement et de valorisation des élèves. Afin de mener à bien notre étude, nous avons donc élaboré une méthodologie de recherche nous permettant d'observer les pratiques des enseignantes et leurs effets sur les enfants et leur apprentissage du français.

Nous souhaitons, à travers les descriptions et analyses de séances de cours et des interactions didactiques, mettre en évidence le fonctionnement global et les caractéristiques de cet enseignement ainsi que des pratiques enseignantes, nous concentrant sur quelques aspects saillants de la relation élèves/ enseignantes, notamment d'ordre psycho-affectif. Dans l'optique de brosser un portrait assez général, mais qui soit aussi le plus représentatif possible de l'enseignement du français oral à des enfants de maternelle dont la langue première est le farsi, nous adoptons donc une démarche descriptive et interprétative. Notre travail d'enquête et d'observations a donc été d'abord réalisé dans l'objectif de montrer comment le français en tant que langue étrangère est enseigné à des enfants de 3 à 6 ans en Iran, tout juste entré dans le langage et la communication.

Comme l'indique Vanthier, H :

« Apprendre à parler une langue n'est pas apprendre à répéter comme un petit perroquet des salutations, des questions et des réponses stéréotypées dans le cadre d'une communication qui tourne à vide. [...] Il ne s'agit donc pas d'équiper les enfants d'un kit communicationnel d'urgence qui, de toute façon, ne leur servirait souvent à rien, mais de jeter les bases des futurs apprentissages communicatifs ... » (2009. p. 44).

La pratique enseignante qui est ainsi principalement visée est celle qui apprend aux élèves à communiquer réellement, celle qui les conduit progressivement vers l'acquisition de compétences communicatives en français.

2.1 Genèse de notre questionnement de recherche

La motivation première qui nous a conduite vers cette recherche est la volonté de mettre au jour la ou les raisons pour lesquelles les enfants iraniens apprennent le français, en tant que langue étrangère, d'une manière fortement inégale. En nous focalisant sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, la question principale de notre recherche consistait à savoir pourquoi les enfants d'un même groupe-classe, avec la même enseignante, présentent un niveau différent dans leur apprentissage du français, à l'issue de leurs trois années de maternelle. Les pratiques enseignantes peuvent-elles induire ces écarts de niveau dès les premières années de scolarisation ? Si oui, lesquelles ? Comment les enseignantes arrivent-elles – ou échouent-elles – à réduire les inégalités d'apprentissage ? Quelles stratégies mettent-elles en œuvre ? Pratiquent-elles d'une manière différente avec certains enfants, par rapport à d'autres, au cours de leur apprentissage ? Quels facteurs interviennent dans cette inégalité de résultats dans leur processus d'apprentissage ? Pourquoi certains enfants réussissent-ils mieux que d'autres ?

Les moyens d'apprendre tôt une langue étrangère doivent être adaptés aux caractéristiques du jeune enfant et dans notre cas, aux spécificités de notre public, des enfants iraniens âgés de 3 à 6 ans, simultanément dans l'apprentissage de leur langue première, le farsi, et le français langue étrangère et de scolarisation. Pour nous, il s'agissait alors de mesurer les intérêts, les avantages et/ou inconvénients, de l'usage des supports d'enseignement de français langue étrangère par les enseignantes de l'école maternelle où nous avons mené l'enquête. En effet, il nous avait semblé utile de connaître les intérêts des supports et des pratiques d'enseignement dans la mesure où ils font avancer le processus d'apprentissage des enfants, et de voir quels étaient les éléments positifs favorisant les progrès, ainsi que les éléments permettant de se rendre compte de tout ce qui est motivant et encourageant pour les enfants et parfois leurs parents. Autrement dit, nous souhaitions comprendre dans quelle mesure l'emploi des supports d'enseignement pouvait se révéler positif. Dans cet optique, nous avons donc pensé que des observations *in situ* des pratiques d'intervention des enseignantes nous permettraient d'identifier et de décrire ces intérêts.

Nous nous intéressions particulièrement à savoir comment les enseignantes conduisent leurs pratiques et nous sommes posée de nombreuses questions en ce sens. Comment s'adressent-elles à leurs élèves, comment leur montrent-elles ce qu'elles attendent d'eux, à qui s'adressent-

elles prioritairement (intervention collective ou individuelle, élève respectant les attendus ou les transgressant, élève en réussite ou en difficulté), et à quel moment dans la chronologie de la situation d'apprentissage ou de la séance (en cours d'exercice, entre deux situations différentes) ? Commentent-elles l'exercice avec tel enfant parce qu'il serait capable de répondre correctement ? Posent-elles la question à tel autre, en fin de tâche, parce que ce dernier aurait besoin de temps supplémentaire pour mémoriser ?

Durant notre enquête et nos observations, nous avons évité de porter un jugement de valeur sur les pratiques des enseignantes observées, et/ ou de comparer leurs pratiques avec ce que nous aurions fait dans telle ou telle situation de classe. Nous avons tenu à mener notre recherche dans un esprit de neutralité et d'objectivité, en nous interdisant d'évaluer les pratiques des enseignantes, notre but étant de les analyser afin d'apporter des réponses à nos questions de recherche. Cette recherche n'est donc pas un travail d'évaluation des pratiques des enseignantes observées. Elle vise *in fine* à objectiver, analyser et comprendre des pratiques enseignantes – et leurs spécificités – pour tenter de construire quelques « briques » de connaissance sur l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère précoce, et oral, à de très jeunes enfants iraniens. Aussi, comme nous l'avons déjà plus ou moins explicité dans notre introduction générale, notre objectif de recherche s'est précisé au fil du temps, et nous avons finalement fait le choix de nous concentrer, dans nos observations, descriptions et analyses, sur les aspects/ enjeux et impacts psycho-affectifs des pratiques enseignantes, notamment leurs manières d'encourager et de valoriser les apprenants.

2.2 L'observation des classes

Nous nous penchons ici sur la méthodologie de l'observation des classes, réalisée avec l'accord des directrice, enseignantes et parents/ élèves, durant une année scolaire, de octobre 2013 à juin 2014. Nous détaillons ci-après l'élaboration et la mise en œuvre de la collecte et du traitement des données. Après une prise de contact positive et encourageante, il nous a fallu penser à la meilleure façon de recueillir notre matériau d'analyse, afin de pouvoir en faciliter notre usage, lecture et analyse.

2.2.1 Autorisations et procédures

À la suite d'une brève rencontre avec Noushine (l'une des enseignantes de l'école maternelle), nous avons réussi à obtenir un rendez-vous avec la directrice de l'école. Cet entretien nous

avait permis de nous présenter en détail, de clarifier notre projet de recherche et de rassurer la directrice quant à nos méthodes de collecte de données. Elle nous a accueillie avec attention et bienveillance. Après avoir reçu son accord pour que la pratique des enseignantes au sein de ses classes soit filmée et que ses enseignantes soient enregistrées, nous avons commencé notre travail. L'autorisation des parents des élèves ne s'avérait pas nécessaire en raison des normes législatives du pays ; cependant les parents étaient tous informés de notre projet par leurs enfants et ils n'avaient déclaré aucun désaccord. Ils nous ont même demandé de leur transmettre quelques extraits de séances de cours filmées.

Englobant les différents moments d'échanges et d'activité, l'enregistrement vidéo ou audio s'est appliqué à tous les coins de l'école, à tous moments, même hors temps d'apprentissage, notamment à la bibliothèque de l'école où se trouvaient différents dispositifs et manuels que les enseignantes utilisaient dans leurs cours. L'accès nous a été facilité par l'accueil bienveillant de la directrice. Les enseignantes nous ont aussi accueillie pour les observations de classe avec une grande aisance et bienveillance, même si nous avons ressenti chez quelques-unes le malaise et l'inquiétude surtout au début. Parfois, au cours des moments informels de discussions collectives ou privées, pendant le goûter, en récréation ou à la fin d'une séance de cours, elles nous parlaient de certaines difficultés qu'elles ressentaient avec certains élèves ou des problèmes liés au métier, informations que nous avons pu exploiter dans le cadre de nos analyses.

Les modalités de notre enquête nous obligeaient à être présente dans les salles de classe avec nos caméras ; ce qui pouvait changer le comportement des participants à cause de la gêne d'être observé/ filmé. Il nous fallait alors, premièrement, trouver la bonne distance entre notre position d'observatrice et celle des participants. Deuxièmement, nous devons veiller, par notre présence, à ne pas modifier la situation que nous avons choisie d'observer. Le fait de dissimuler notre présence dans la classe semblait irréalisable. Il nous a alors paru nécessaire de prendre en considération le fait que notre présence – et celle de la caméra – pouvait avoir un impact aussi bien positif que négatif, sur les enseignantes ou les enfants, sur le déroulement du cours et l'apprentissage, et par rebond, sur nos analyses *a posteriori*.

Nous avons essayé de nous montrer neutre et sympathique avec les enseignantes et les enfants pour construire les meilleures conditions possible. Avec l'accord des enseignantes, nous avons donc expliqué aux enfants, avant de commencer de filmer, la raison de notre présence avec les

deux caméras, et nous leur avons parlé un peu de la France, de ses universités et de notre recherche afin d'éviter tout sentiment d'incompréhension ou d'insécurité chez eux.

2.2.2 Constitution des corpus

Nous avons essayé d'élaborer une méthodologie de recherche qui prenne en compte les théories générales de l'enseignement-apprentissage et celles plus spécifiques de la didactique des langues étrangères, afin d'étudier l'ensemble complexe des interventions des enseignantes et leurs effets sur l'apprentissage des élèves. Il nous a paru aussi important de comprendre et de nous situer, au préalable, dans un cadre théorique – notamment celui de l'analyse des interactions langagières à visée didactique – afin de sélectionner les outils d'observation et d'analyse adéquats.

Dans cette partie, nous expliquons donc comment nous avons procédé pour constituer le socle de notre analyse. Pour cela, nous avons opté pour la constitution d'un corpus à partir d'observations de classe filmées et des entretiens, corpus qui résulte aussi d'une sélection d'informations contextuelles pertinentes que nous présenterons progressivement, en fonction des aspects que nous avons retenus pour notre travail de recherche et d'analyse.

Deux types de corpus composent notre matériau d'analyse :

- un corpus de films,
- un corpus d'entretiens,

Ces corpus, renvoyés en annexes, ont donné lieu à des transcriptions, dans le but de faciliter notre lecture et analyse. Nous tenterons de donner une idée approximative du corpus collecté, voire du terrain.

2.2.2.1 Une observation directe, non participante

Dans un premier temps, nous avons préféré consacrer une part à l'observation du réel, saisissant au plus près l'instantané des réactions des enfants et de leurs enseignantes, au moment de sa production, dans sa dimension brute et authentique. Notre objet de recherche, se centrant sur les spécificités psycho-affectives des pratiques enseignantes, nous a conduit à mener des observations directement sur le « terrain ». Il s'agit d'une observation en extériorité, non participante. Les interactions que nous avons observées entre enseignantes et enfants constituent un système complexe dans lequel ont lieu une grande variété d'activités, où se mettent en place et se mêlent des stratégies diverses d'enseignement-apprentissage telles que

les encouragements, les appréciations, les valorisations – qui nous ont donc particulièrement intéressées dans le cadre de notre recherche – l’usage de la langue maternelle et la traduction, la planification, la gestion de classe, la répétition, la mémorisation, l’automatisation, la correction, l’évaluation continue, etc. Par cet accès direct aux pratiques des enseignantes, nous avons pu poser un premier regard sur la dynamique globale des groupes-classe. Toutefois, cette observation directe comporte ses limites, ce qui nous a menée vers la constitution, en complément, de notre premier corpus d’analyse.

2.2.2.2 Corpus de films

Nous avons donc décidé d’enregistrer les pratiques de classe sur bandes vidéo dans l’objectif de les revoir et d’accéder à des données qui pourraient nous échapper dans le cadre d’une observation qui serait exclusivement directe, en classe. Afin de réaliser notre travail d’enregistrement vidéo, nous nous sommes donc rendue dans les classes, munie de deux caméras :

- Une caméra baladeuse, que nous nommons au cours de nos analyses « caméra élèves », sert à filmer les enfants dans la classe. De manière générale, cette caméra filme tous les enfants mais au moment où l’enseignante pose une question, nous faisons focus sur l’enfant questionné, et donc la caméra se balade parmi les enfants.
- Une caméra fixe, que nous nommons « caméra enseignante », sert à filmer l’enseignante. Cette caméra est fixe sur l’enseignante et filme les interventions qu’elle met en œuvre dans les situations d’apprentissage, dans les salles de classe.

L’ensemble de ces films compose ainsi notre premier corpus, qui est constitué de vingt-quatre extraits de séances (83 heures et 36 minutes de films) réalisées entre octobre 2013 et juin 2014. Une première partie a été filmée au début de l’année scolaire et une deuxième partie à la fin de l’année scolaire. Nous avons consacré 5 jours (une semaine) à chaque classe : une semaine pour la petite section, une semaine pour la moyenne section et une semaine pour la grande section, ce qui fait un total de 3 semaines pour filmer la première partie au début de l’année scolaire, et 3 semaines pour filmer la deuxième partie à la fin de l’année scolaire. Grâce à ce procédé, analyser les pratiques des enseignantes, au cours d’observations différées, est devenu possible. Le besoin de recueillir des éléments discursifs en acte et *in situ* nous a finalement amenée à travailler plutôt à partir de ces séances vidéo-filmées, car ces éléments peuvent bien montrer le déroulement et les échanges dans la classe ; soit les interactions verbales mais aussi les

mouvements, gestes et actions tout aussi importants et nécessaires pour la compréhension et l'analyse. L'observation directe des activités planifiées et/ ou spontanées des enseignantes et le support de ces films nous ont permis de mieux cerner et décrire les diverses composantes de la pratique des enseignantes en enseignement du français dans l'école.

Les nombreux enregistrements vidéo et audio nous ont en effet permis de réaliser une analyse plus poussée des séances d'enseignement du français observées durant l'année scolaire. L'analyse des pratiques enseignantes, en tant qu'ensemble des interactions que l'enseignante établit avec ses élèves afin de leur transmettre des savoirs particuliers, nécessite un temps long d'observation des situations d'enseignement-apprentissage. Pour analyser ces pratiques, nous avons, dans un premier temps, sélectionné les actions se déroulant au cours des séances d'enseignement. La tâche suivante a consisté à choisir des morceaux que nous souhaitions observer et analyser plus en détail. Par ailleurs, parmi les séances observées et enregistrées, certaines offrent l'intérêt particulier de faire état des raisons des choix des enseignantes et de leurs pratiques mises en œuvre dans différentes situations avec certains enfants. À partir des échantillons des séances que nous jugeons pertinentes pour notre recherche, nous avons ensuite réalisé des photogrammes de situations d'enseignement à différents moments de classe afin d'illustrer cette hétérogénéité des pratiques des enseignantes (évoquée dans notre partie 1) et leur impact sur l'apprentissage des élèves, les avantages que ces pratiques apportent dans l'apprentissage des élèves. Le fait de saisir les actions et les mouvements des enseignantes et des enfants dans la classe s'avère essentiel, nous avons ainsi procédé à une séquentialisation des vidéos retenues pour leur intérêt d'un point de vue descriptif et illustratif. Certains dialogues de classe se déroulent entre les participants en langue farsi. Nous avons alors traduit ces passages en français et nous les avons indiqués entre crochets. Toutes les transcriptions se trouvent en annexes.

2.2.2.3 Corpus d'entretiens

A la suite des enregistrements vidéo, pour ce qui est de notre deuxième corpus, nous avons mené des entretiens avec les enseignantes et la directrice de l'école, équipées d'un dictaphone, dans le but de sauvegarder les échanges réalisés. Nous entendons par « entretien », un temps d'observation et de dialogue avec une enseignante. En ce qui concerne la conduite des entretiens, nous avons préféré ne trop diriger les entretiens et laisser les enseignantes relativement libres dans leurs explications. Nous avons donc animé nos entretiens semi-dirigés

par des questions très générales, ouvertes et peu nombreuses. Notre objectif avec les questions ouvertes était d'entrer en contact direct avec les enseignantes et de leur donner la parole au sujet de leurs pratiques de classe. L'inconvénient de ce type d'entretien est que nous dépassions parfois le cadre de notre recherche, en ouvrant la discussion à d'autres sujets pas vraiment en lien avec le nôtre. Néanmoins, ces entretiens ont permis d'enrichir la compréhension et l'interprétation de notre corpus. Des éléments comme l'histoire personnelle de l'enseignante, son expérience professionnelle, ses idées et ses apports sur ses pratiques, comme ses interventions en classe et aussi ce qu'elle pense de l'apprentissage de tel enfant, sont des informations que nous avons cherché à collecter au cours des entretiens.

La relation interpersonnelle et amicale qui a été établie avec chacune des enseignantes, dès les premiers jours, a orienté ces entretiens et joué un rôle important dans leur déroulement entraînant une confiance et une certaine connivence propice aux confidences (l'une d'elles raconte sa vie privée par exemple, elle parle de son mariage ou de sa vie en France, une autre évoque son rêve d'enfance de devenir peintre et le stress lié à son travail) ; cela leur permettait d'aborder non seulement leur vie professionnelle et leurs pratiques de classe, mais aussi leur histoire personnelle et sociale que nous avons réussi à mettre en lien avec certaines interventions professionnelles. Ainsi, nous avons pu recueillir des éléments nous permettant de faire des hypothèses concernant les pratiques enseignantes. Enfin, nous avons transcrit tous ces entretiens (voir annexes). Certaines de nos paroles se sont déroulées en farsi. Nous les avons écrites entre crochets avant de les traduire en français.

2.2.3 La transcription des corpus

La transcription a été une étape essentielle dans la préparation des corpus : nous avons essayé de conserver à l'écrit le maximum des échanges oraux, dans le but de rendre « visible l'audible » (Traverso, V. 2016), et notamment les actions sur lesquelles se concentre notre analyse.

Réalisé dans un souci de lisibilité et suivant les préconisations de Traverso, V. (2016), notre travail a visé la clarté en évitant une surcharge des transcriptions. Même si nous ne souhaitons pas passer à côté de détails pertinents, nous nous sommes abstenue de tout noter. Nous avons ainsi procédé à la transcription des corpus en gardant à l'esprit qu'il est impossible de rendre compte de la totalité d'une situation interactionnelle : d'une part parce que la communication est multicanale et tout ne peut être retenu et traité ; d'autre part parce que la transcription

parfaite de la communication verbale est également impossible (Traverso, V 2016). Il nous a donc fallu adapter cette transcription aux principaux objectifs visés : l'analyse des interactions à visée didactique entre les enseignantes et les élèves, et notre centration sur l'enseignement de l'oral ; tout en sachant que nous aurions la nécessité de faire de nombreux allers-retours entre notre transcription et les enregistrements.

Si nous avons ainsi privilégié la transcription des interactions verbales qui nous paraissaient les plus pertinentes en regard de nos objectifs de recherche, nous disposons cependant d'un corpus plus vaste sous forme de documents numérisés qui pourraient par ailleurs servir de support à des études ultérieures. Aussi, pour la constitution de nos annexes, nous avons sélectionné les passages filmés qui nous ont semblé les plus importants, les plus illustratifs, en cohérence avec la problématique de notre thèse.

2.2.4. Éclairage sur l'ordre des vidéos et les termes utilisés dans la description des vidéos

Nous allons à présent aborder la question de l'ordre des vidéos. Afin de mieux comprendre et de distinguer les termes utilisés dans la description des vidéos, nous proposons un éclairage sémantique sur les termes « Film », « Séance », « Séquence » et « micro-séquence », propre à ce travail de recherche.

- Nous appelons « Film » la vidéo que nous avons enregistrée au sein des classes de l'école qui nous a accueillie. Ces films sont numérotés par ordre d'enregistrement suivant les jours de la semaine scolaire du samedi au mercredi inclus. Il faut noter que la semaine en Iran commence le samedi et s'achève par le week-end prévu le jeudi et le vendredi. Ce « Film » rassemble l'enregistrement de tout ce qui s'est passé pendant la durée d'une journée entière dans une classe de notre école. Dans notre corpus, nous allons analyser un film qui a été réalisé le 18.05.2014 afin de parler d'acte d'« encouragement » et un film enregistré le 2.12.2013 de parler d'acte de « valorisation ».
- Dans le « Film », la « Séance » à analyser correspond à un choix établi à partir des différents actes de langage illustrant la pratique enseignante. Autrement dit, la

« séance » choisie extraite du « film » correspond, dans notre analyse, à une unité didactique observée et étudiée.

- Chaque « séance » peut être composée d'une ou de plusieurs « séquences » à analyser, elles-mêmes subdivisées en « micro-séquences ». Chacune de ces « séquences » possède des éléments constitutifs de la situation d'interaction qui lui sont propres, selon la terminologie de Traverso, V. (2004) et qui diffèrent ou non de la « séquence » précédente et de la suivante. Autrement dit, dans chaque « séquence », il existe une unité didactique spécifique qui renvoie aux différentes interactions qui se déroulent dans le cadre de la classe. Ainsi, la « séquence » correspond à la séquence analysée et non pas à la séquence dans l'interaction.

Nous livrerons plus d'explications avec exemple dans les chapitres qui suivent.

Avant de passer à la description des films que nous avons choisis dans le but de faire une analyse, il nous faut tout d'abord apporter une explication dans l'objectif d'apporter un éclairage sur les intitulés de nos vidéos. Comme nous l'avons déjà expliqué, cette école possède trois classes ; une classe de petite section, une moyenne section et une grande section. Nous avons, en moyenne, filmé chaque section de cette école maternelle pendant 4 jours consécutifs. Nous nommons chaque vidéo en fonction de l'ordre du jour où elle a été filmée. Ainsi, la première vidéo qui a été faite le samedi⁸², sera nommée « Film 1 » ; celle qui a été prise le dimanche sera nommée « film 2 » et ainsi de suite. De plus, nous avons filmé des classes de cette école à deux périodes distinctes pendant une année scolaire. Les vidéos qui ont été enregistrées au début de l'année scolaire, sont marquées avec un « a », et celles filmées à la fin de l'année scolaire sont identifiées par la lettre « b ». Ainsi, la première vidéo enregistrée un samedi 23 novembre en 2013 au début de l'année scolaire en moyenne section est nommée « Moyenne section, film 1a ». Les tableaux ci-dessous apporteront plus de précisions sur les vidéos de chaque section.

⁸² En Iran, le week-end est jeudi et vendredi, et donc samedi compte le début de la semaine. Notre école est donc fermée le week-end (jeudi et vendredi). En général le filmage de chaque section a commencé le premier jour de la semaine, un samedi alors.

Tableau 2.2.1. Grande section

Enseignante	Date et jour	Période de l'année scolaire	Nom de la vidéo
Sara et Lida	Samedi 23.11.2013	Début de l'année scolaire	Film 1a
Sara et Lida	Dimanche 24.11.2013	Début de l'année scolaire	Film 2a
Sara et Lida	Lundi 25.11.2013	Début de l'année scolaire	Film 3a
Sara	Dimanche 4.05.2014	Fin de l'année scolaire	Film 1b
Sara	Mardi 6.05.2014	Fin de l'année scolaire	Film 2b
Sara	Mercredi 7.05.2014	Fin de l'année scolaire	Film 3b
Sara	Samedi 10.05.2014	Fin de l'année scolaire	Film 4b
Sara	Lundi 12.05.2014	Fin de l'année scolaire	Fim 5b
Sara	Mercredi 14.05.2014	Fin de l'année scolaire	Film 6b

Tableau 2.2.2. Moyenne section

Enseignante	Date et jour	Période de l'année scolaire	Nom de la vidéo
Noushine	Samedi 7.12.2013	Début de l'année scolaire	Film 1a
Noushine	Dimanche 8.12.2013	Début de l'année scolaire	Film 2a
Noushine	Lundi 9.12.2013	Début de l'année scolaire	Film 3a
Noushine	Mercredi 11.12.2013	Début de l'année scolaire	Film 4a
Lida	Dimanche 18.05.2014	Fin de l'année scolaire	Film 1b
Lida	Mardi 20.05.2014	Fin de l'année scolaire	Film 2b
Lida	Mercredi 21.05.2014	Fin de l'année scolaire	Film 3b
Lida	Samedi 24.05.2014	Fin de l'année scolaire	Film 4b
Lida	Lundi 26.05.2014	Fin de l'année scolaire	Film 5b

Tableau 2.2.3. Petite Section

Enseignante	Date et jour	Période de l'année scolaire	Nom de la vidéo
--------------------	---------------------	------------------------------------	------------------------

Lalé	Samedi 30.11.2013	Début de l'année scolaire	Film 1a
Lalé	Dimanche 1.12.2013	Début de l'année scolaire	Film 2a
Lalé	Lundi 2.12.2013	Début de l'année scolaire	Film 3a
Lalé	Mercredi 4.12.2013	Début de l'année scolaire	Film 4a
Lalé	Mercredi 28.05.2014	Fin de l'année scolaire	Film 1b
Lalé	Samedi 31.05.2014	Fin de l'année scolaire	Film 2b
Lalé	Mardi 3.06.2014	Fin de l'année scolaire	Film 3b
Lalé	Samedi 7.06.2014	Fin de l'année scolaire	Film 4b

Comme cela est indiqué dans les tableaux ci-dessus, chaque classe est sous la responsabilité d'une enseignante (et d'une assistante de l'enseignante). Nous possédons donc, pour la grande section, trois vidéos faites au début de l'année scolaire et six vidéos en fin de l'année scolaire, ce qui fait un total de neuf vidéos. En ce qui concerne les vidéos de la moyenne section, nous en disposons quatre en période de rentrée scolaire (Film 1a, Film 2a, Film 3a, Film 4a) et cinq en période de fin d'année scolaire (Film 1b, Film 2b, Film 3b, Film 4b, Film 5b), pour un total de neuf vidéos. Nous avons aussi quatre vidéos de la petite section au début de l'année scolaire (Film 1a, Film 2a, Film 3a, Film 4a) et quatre vidéos à la fin de l'année scolaire (Film 1b, Film 2b, Film 3b, Film 4b), pour un total de huit vidéos de la petite section.

2.3 Aspects méthodologiques de la recherche et de l'analyse

En ce qui concerne l'élaboration et l'analyse de notre corpus, nous avons profité à la fois de deux méthodes ; dans un premier temps, nous avons adopté une méthode de travail selon la perspective de la théorie exemplifiée, autrement dit, nous avons d'abord formé un cadre théorique et ensuite nous avons pris dans notre corpus des exemples qui illustrent ce cadre théorique. Dans un deuxième temps, nous avons adopté une méthode de travail basée sur la perspective de l'empirie théorisée, c'est-à-dire que notre cadre théorique est issu du corpus lui-même, élaboré et actualisé dans le temps de l'observation et de l'analyse des séances. Notre cadre et démarche théorique globale s'est donc construit en dialogue avec notre travail de recherche, au fur et à mesure et dans un va-et-vient entre théorie et pratique/ observations sur le terrain.

Aussi, notre approche méthodologique se place globalement, et humblement, dans la lignée des travaux de Gumperz, J. qui privilégie l'analyse qualitative à l'analyse quantitative car :

« Plutôt que de se fonder sur des techniques d'enquête quantitative et de dénombrer des comportements ou compiler des comptes rendus personnels, notre analyse mettra l'accent sur des méthodes interprétatives, qui permettent de procéder à une étude en profondeur. » (1989. p. 15)

Notre démarche qualitative s'applique à des études de cas. C'est-à-dire que nous focalisons notre attention sur quelques cas et/ ou échantillons, et cherchons à les étudier de manière approfondie. Nous prélevons donc les échantillons dans cette intention.

Nous nous sommes attachée à comprendre comment chaque enseignante, au cours de ses pratiques, élabore des dispositifs d'enseignement/ apprentissage, prévus lors de sa planification, et qui doivent permettre aux élèves d'acquérir des savoirs et de construire de nouvelles compétences à partir de compétences initiales. Les dispositifs d'enseignement sont un ensemble de choix de pratiques et de stratégies, et aussi de manuels, méthodes et objets qui sont utilisés par l'enseignant dans l'objectif de faire apprendre le français aux enfants. Parmi les différents types de dispositifs que Venthier, H. (2009) énumère dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage du français aux enfants, notre travail est plutôt lié aux dispositifs d'enseignement en immersion⁸³ et aux dispositifs en français de scolarisation⁸⁴. À partir de la description des scènes de classe et de l'analyse des pratiques des enseignantes, nous observons donc comment ces pratiques, qui relèvent de choix de stratégies des enseignantes, participent à la construction des apprentissages des enfants, en prenant en compte des facteurs d'ordre psychologique et d'ordre socio-culturel.

L'analyse des pratiques d'intervention des enseignantes convoque aussi la question des caractéristiques sociales et culturelles du milieu scolaire ambiant. Pour affiner ces analyses des pratiques, nous prenons en considération deux aspects : l'aspect personnel qui englobe l'histoire personnelle des enseignantes, leur formation, leur carrière et leurs expériences professionnelles, mais aussi leurs motifs et représentations de leur métier ; l'aspect social qui prend en compte les caractéristiques sociales et culturelles des enseignantes, des élèves et de leur milieu social.

⁸³ Toutes les activités de la classe ont lieu en français pour accueillir et scolariser des enfants non-francophones (Venthier, H. 2009).

⁸⁴ Le français sert à apprendre d'autres matières (Venthier, H. 2009).

Il nous a semblé intéressant de traiter la manière dont les interactions sociales et affectives influencent l'apprentissage des enfants. Nous avons donc cherché à saisir le rôle et l'effet des paramètres environnementaux, sociaux et psychologiques sur l'apprentissage des enfants iraniens, à travers les données récoltées par le biais des enregistrements vidéo et des entretiens. Nous nous référons aux travaux de Traverso, V. (2004, 2016), Bonnéry, S. (2009) et Lahire, B. (2012), qui montrent que l'origine sociale des élèves et des enseignants est un argument qui peut avoir un effet direct ou indirect sur l'activité d'apprentissage des élèves et l'activité d'enseignement des enseignantes. Ce qui nous intéresse, c'est de voir comment nos enseignantes choisissent leurs stratégies et comment elles les mettent en œuvre dans diverses situations d'enseignement et face à différents types d'élèves, afin d'optimiser leur enseignement. Nous cherchons à connaître les facilités éventuelles que créent les pratiques pédagogiques des enseignantes pour certains enfants iraniens, à repérer les points forts et éventuellement les faiblesses de ces pratiques d'enseignantes au cours de leur enseignement du français.

Enfin, précisons que pour chaque situation d'apprentissage décrite, nous faisons référence aux participants, au cadre spatio-temporel et à l'objectif de la séance, afin de définir la situation de façon externe selon l'approche proposée par Traverso, V. (2004). Nous souhaitons aussi enrichir la description de la situation d'apprentissage en apportant une analyse multimodale (Mondada, L. 2012). Il s'agit d'une description linguistique incluant les ressources lexicales, grammaticales, prosodiques, ainsi que les ressources gestuelles-corporelles. Nos analyses ne s'arrêtent donc pas au niveau du langage mais intègrent le point de vue de l'analyse conversationnelle, en prenant en compte tous les éléments qui caractérisent une situation de communication tels que les regards, les gestes et les positionnements du corps dans l'interaction, mais aussi les aspects rythmiques, l'espace interactionnel, l'organisation de l'interaction, etc. ; nous nous intéressons notamment aux éléments qui nous paraissent pertinents pour l'analyse.

2.4 Bilan

Nous venons donc de présenter les principaux aspects de l'élaboration de notre méthodologie de recherche caractérisée par un aller-retour constant entre théorie et pratique. Petit à petit, nous avons ainsi pu constituer un ensemble de corpus assez conséquent. Même si le temps d'observation et de présence sur les lieux, en l'occurrence l'école maternelle *Les Lutins* de

Téhéran, puisse paraître relativement court, il a été cependant riche d'informations. Le travail de tri, de repérage et de sélection des informations pertinentes à retenir pour notre analyse a mobilisé un temps important, du fait également du visionnage, de l'écoute et de la transcription de notre matériau de départ. Il s'agissait d'organiser des informations brutes, de les rendre mesurables, les faire parler, les « interpréter ». De là, pensons-nous, vient la majeure difficulté de notre travail : car même si nous souhaitons que notre recherche présente une certaine objectivité, nous ne pouvons pas nier le caractère cependant subjectif de notre interprétation et de l'analyse qualitative, même si cette dernière se fait à l'aune des éléments et courants théoriques que nous avons circonscrits dans notre partie précédente. Nous espérons cependant atteindre notre objectif d'apporter une pierre à l'édifice de la didactique des langues et cultures, c'est-à-dire de pouvoir présenter une description analytique assez complète d'un aspect spécifique de l'enseignement du Français Langue Étrangère dit « précoce », étant donné son contexte particulier, celui d'une école maternelle d'Iran, auprès d'un public particulier constitué en effet d'enfants en bas âge.

Chapitre 3 : Les pratiques d'encouragement et de valorisation

Dans ce chapitre nous allons décrire avec plus de détails le travail des enseignantes dans les classes. Nous observons notamment les interactions au sein de la classe et l'effet des pratiques d'enseignement dans l'optimisation des apprentissages des élèves. Un accent fort est porté sur les aspects socio-affectifs et psychoaffectifs et leur influence sur la réussite des apprenants dans leur apprentissage du français. Nous nous intéressons donc ici à ces deux aspects dans leurs diverses déclinaisons émotionnelles – telles que la peur, l'anxiété, l'estime de soi, la confiance, l'inhibition –, également au style d'apprentissage des élèves dans ses composantes individuelles comme l'auto-efficacité, la capacité à la prise de risques, la motivation... De plus, nous prenons en compte l'aspect culturel/ interculturel et la dimension professionnelle qui tiennent une place prééminente dans les pratiques des enseignantes. Par ailleurs, nous pouvons considérer le travail des enseignantes comme assez représentatif de ce qui se passe dans l'enseignement du français langue étrangère en Iran auprès des enfants.

3.1 L'aspect socio et psycho-affectif

Dans ce chapitre, nous allons observer les conditions socio-affectives qui favorisent l'engagement de l'enfant dans les apprentissages et le conduisent à progresser. Nous nous intéresserons aussi aux conditions psycho-affectives. Mais d'abord, nous allons développer ces deux notions et voir ce qu'elles recouvrent.

Depuis quelques années, les émotions connaissent un regain d'intérêt dans le cadre de la recherche scientifique. Particulièrement étudiées dans le champ de la psychologie, il a été notamment démontré qu'émotions et cognition sont étroitement liées (Damasio. A-R. 2006). Aujourd'hui, les émotions sont ainsi prises en compte dans le contexte éducatif.

Les études sur les émotions portent généralement sur les émotions dites « de base », telles que la joie, la peur, la colère, etc. Mais selon Cosnier, J (1994), les émotions renvoient à l'ensemble des phénomènes affectifs qui composent l'état psycho-affectif des individus. En font ainsi partie les sentiments (amour, amitié, haine...) et les « micro-émotions ». Les émotions peuvent être étudiées en fonction de trois niveaux contextuels : liées soit à une situation, soit à une interaction, ou selon les participants.

La maîtrise et la régulation de ces émotions sont des tâches que les individus ont à effectuer dès qu'ils sont en présence les uns les autres. Dans le contexte de la classe, les émotions sont toujours présentes. Il convient d'être attentif aux manifestations des émotions chez les élèves et la façon dont elles sont traitées par les enseignantes. Par exemple, perdre la face est une blessure qui fait naître des émotions fortes telles que l'embarras, la honte, la colère. La qualité relationnelle qui s'instaure donc entre les individus, ainsi entre les enseignantes et les élèves, dépendra en grande partie du principe de sauvegarde des faces.

Ainsi, la prise en compte de la dimension socio-affective constitue une partie indispensable de l'apprentissage. Cette dimension comprend tous sentiments, émotions et attitudes qui conditionnent le comportement de l'élève en tant qu'individu social, interagissant dans le cadre d'un groupe. Dans notre approche, l'aspect socio-affectif concerne la manière dont les sentiments de l'enfant (parce qu'ils le touchent) vont s'exprimer au sein d'un groupe. Cela peut être un sentiment ressenti par rapport aux autres enfants, sentiment de valorisation ou au contraire de dévalorisation, voire de honte en fonction des situations vécues. Cela se définit par le fait de vouloir occuper une place au sein d'un groupe social (au sein du groupe-classe dans notre cas), par exemple en se montrant un leader, un compétiteur, en voulant montrer à l'enseignant qu'il est performant ou au contraire en essayant de montrer que l'école n'a pas de prise sur lui et qu'il peut s'amuser et faire autre chose que ce qu'on lui demande. Ainsi, certains élèves jouent de cela en restant hors système pour montrer qu'ils ne sont pas sensibles à la punition, qu'ils sont finalement plus courageux ou plus forts que les autres, ou d'une autre manière, parce qu'ils résistent à la discipline. Ces comportements relèvent du niveau socio-affectif, du rapport au groupe. La socialisation dès les premières années d'école relève d'une introduction progressive à l'inclusion dans la société. Le microcosme social que représente l'école maternelle correspond à une micro-société, société qui permet de s'acculturer à des modes de faire collectivement enseignés et appris. L'imitation, processus clé de l'apprentissage, en fait partie.

L'aspect psycho-affectif concerne la perception de la situation, la présence d'empathie par exemple dans une situation encouragera l'élève à apprendre, au contraire la perception de la violence entraînera plutôt une inhibition. Ce qui nous intéresse est la manière dont l'enseignante encourage les enfants, sa manière d'être attentive, ou de leur expliquer leurs erreurs. Certains apprentissages nécessitent d'être renforcés par une intervention visant à faciliter la tâche des élèves de la part de l'enseignante. L'enseignante a ainsi la difficile tâche d'entretenir un climat

positif adéquat aux apprentissages des élèves. Cela signifie que le fait d'encourager verbalement les enfants, ou de valoriser leur participation, reconnaître leur travail, apprécier leurs activités, ou encore donner une réponse à leurs questions et leurs sollicitations, augmente potentiellement la réussite dans les apprentissages des élèves.

3.2 Les encouragements

Dans le cadre de l'apprentissage des langues, l'usage des encouragements sous forme de gestes et de paroles, a pour but de stimuler la volonté de l'élève afin de favoriser la réussite de son apprentissage. Ces encouragements font partie de la stratégie pédagogique développée par l'enseignant. Par « stratégies pédagogiques » ou « didactique », nous comprenons « [...] un ensemble d'opérations [mises en place par l'enseignant] qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes à la situation pédagogique, favorise le processus d'apprentissage » (Messier, G. 2014. p. 152).

Il nous paraît tout d'abord essentiel de souligner que nous n'aborderons pas la notion d'encouragement dans l'objectif de faire une analyse de cette notion comme phénomène psychologique, ce domaine ne relevant pas de notre compétence. Conformément aux objectifs pédagogiques fixés par notre étude, nous privilégierons l'observation des marques linguistiques dans une perspective didactique. Notre étude portera sur un cas concret de la relation pédagogique enseignant/ élève et pour ce faire nous nous intéresserons plus spécifiquement aux marques de l'interaction.

Dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage, les encouragements ou les renforcements positifs concernent toutes paroles et actes plutôt sympathiques de la part de l'enseignant, destinés à provoquer un sentiment de motivation et d'assurance chez l'élève afin qu'il n'abandonne pas son effort (Chernyuk, N. 2013 ; Virat, M. 2016).

Par la prise en compte de la dimension émotionnelle et affective, l'enseignant dispose d'un moyen essentiel dans son action pédagogique pour rendre une simple situation d'enseignement en un apprentissage fécond et motivant (Chernyuk, N. 2013). En effet, même dans une situation contrainte d'enseignement-apprentissage, l'élève peut soit se soustraire à cet apprentissage, soit ne recevoir qu'un apprentissage en surface, c'est-à-dire un apprentissage par la répétition et la mémorisation (Amadiou, F. Tricot, A. 2015), soit enfin, acquérir un apprentissage « profond », signifiant, c'est-à-dire qui fait sens et qui nécessite la compréhension des contenus de

l'enseignement (*Ibid.* 2015). Les encouragements doivent aussi stimuler la volonté de l'élève dans l'effort d'apprentissage et développer chez lui un engagement dans le but de lui permettre d'accomplir sa tâche selon sa capacité et ses possibilités (*Ibid.* 2015).

Nous avons déjà évoqué, dans le chapitre cinq de la partie théorique de ce travail, la notion des actes de langage. L'acte d'« encourager » est en effet un acte de langage⁸⁵. L'usage de cet acte par le locuteur, à savoir l'enseignant, consiste à exprimer/ manifester sa confirmation envers les réponses de son interlocuteur apprenant (Drăgan, A. Ganea, A. 2013). Dans le domaine de l'enseignement, les phrases prononcées à l'oral donnant un conseil avisé et bienveillant pour aider l'élève dans son apprentissage, fonctionnent comme des messages de soutien, appelés les encouragements verbaux. Les énoncés comme : « C'est bien ! », « Tu es sur la bonne voie ! », « Sois plus attentif ! », « Réfléchis à ... ! », « Souviens-toi de ce qu'on a dit ! », « Écoute mieux ! », « Écoute bien ma question ! » « C'est presque ça ! », « Répète encore ! », « Essaie de trouver quelque chose de plus précis ! », sont des expressions de la confiance prononcées par l'enseignant, faisant partie des stratégies d'encouragement (*Ibid.* 2013).

Dans ce chapitre, nous étudierons les conséquences didactiques des effets émotionnels générés par les encouragements de l'enseignant sur l'élève devant l'espace social du groupe classe. Nous observerons comment de tels encouragements individuels prononcés devant le groupe classe peuvent avoir des effets différents sur l'apprentissage personnel.

En général, l'enseignant propose des activités dont le niveau est adapté au savoir général de la classe, aux capacités et aux compétences des enfants. Malgré le niveau accessible que doit avoir chaque activité, il existe aussi un niveau de défi⁸⁶, dont l'enseignant doit être conscient car il connaît l'importance du rôle des défis qui peuvent être souvent très motivants pour les enfants. De plus, le défi lancé par l'enseignant sur un travail à faire permet à ces élèves de tester leurs

⁸⁵ Les didacticiens préfèrent en général utiliser l'expression « actes de paroles » car cette expression fait référence à la manifestation concrète de la langue en contexte (De Grandpré, M. 2016). Les interactionnistes utilisent le terme « actes de langage » (Traverso, V. 2004). Pour être en continuité avec ces derniers auteurs interactionnistes auxquels nous faisons référence, nous choisissons d'utiliser l'expression « actes de langage ».

⁸⁶ Face à l'hétérogénéité des capacités d'apprentissage des élèves, le terme « niveau de défi » apparaît. Nous entendons dans cette étude par « niveau de défi », un niveau/ degré d'apprentissage profond, signifiant, qui n'est pas atteignable pour tous. Ce niveau fait apparaître la différence des niveaux de compétences des élèves. La difficulté de la tâche à accomplir est telle que certains élèves ne parviennent pas à la réaliser. Les élèves plus forts dans l'apprentissage arrivent à relever le défi et même à y prendre plaisir alors que ceux qui ne sont pas assez forts échouent (Amadiou, F. Tricot, A. 2015).

capacités et de développer leur confiance en eux (Amadiou, F. Tricot, A. 2015). Cela peut donc les encourager à dépasser leurs niveaux dans la poursuite et l'amélioration de l'apprentissage.

Selon ce que Skinner appelle la loi de l'effet ou le conditionnement opérant (Crahay, M. 2016), notion déjà soulevée au chapitre deux de notre partie théorique, l'apprentissage se réalise quand un acte crée un effet positif (une récompense) ou un effet négatif (une sanction).

Ainsi, l'acte d'encouragement de l'élève peut avoir un effet important sur le résultat obtenu. C'est du moins notre hypothèse de travail. Nous nous demandons si le refus d'un élève de parler est lié à une angoisse ou une inhibition. Nous pouvons ainsi nous demander quel peut être l'impact de l'acte d'encouragement de l'enseignant à un élève en situation de blocage ou d'échec. Le fait de prendre la parole devant autrui, en utilisant un instrument linguistique peu maîtrisé, peut s'avérer délicat pour certains élèves et les conduire à un sentiment d'anxiété telle que la peur, la frustration, la tension et l'insécurité. Cet état psychologique rend difficile l'apprentissage de l'élève. Il incombe à l'enseignant de réduire l'influence de ce sentiment en classe par une élimination possible de la cause et par l'aide apportée à l'apprenant pour affronter son inhibition.

Dans ce cas nous essayerons d'observer à partir de l'exploitation du corpus, la manière dont les exhortations ou les encouragements de l'enseignante favorisent la libération de la parole de l'élève pour lui permettre de faire des propositions linguistiques, même si celles-ci sont erronées. En nous référant à notre corpus de recherche, l'exemple du jeune élève appelé Rohan est très éloquent.

Afin de mieux comprendre la structure de notre analyse, nous présentons dans le tableau ci-dessous la segmentation en séances, séquences et micro-séquences de notre film et les actes de langage qui y sont associés.

Tableau 2.3.2.1.

Film 1b Moyenne section : 189mn09		
La séance analysée : 3 séquences à analyser : 11mn		
Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3
5mn45	2 mn	3mn15
Les actes de langage	Les actes de langage	Les actes de langage
La consigne et le respect de la consigne	La consigne et le respect de la consigne	La consigne Le refus de la consigne
		Micro-séquences
		La non-validation La négociation Les encouragements L'appréciation positive

Nous avons déjà présenté, dans le chapitre 2.2.4 de cette deuxième partie de notre étude, des définitions par rapport aux terminologies de « Film », « Séance », « Séquence » et « Micro-Séquence » propre à ce travail d'analyse. Afin de rappeler ces distinctions, nous commencerons par définir brièvement chaque terme.

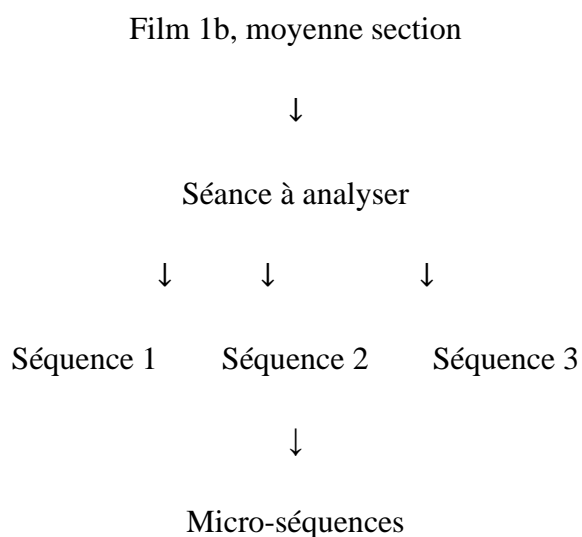
- Le « Film » constitue la vidéo que nous avons filmée des différentes classes de l'école qui nous a accueillies. Ces films sont numérotés par ordre d'enregistrement suivant les jours de la semaine scolaire du samedi au mercredi⁸⁷. Pour être plus précis, en ce qui concerne notre exemple en moyenne section, le « film 1b » d'une durée totale de 189 minutes et 09 secondes, rassemble l'enregistrement de tout ce qui s'est passé pendant la durée d'une journée entière dans la classe de moyenne section ; ce film rend compte de plusieurs thématiques de recherche autour des actes de langage.
- Dans le « film », la « Séance » à analyser correspond à un choix établi à partir des différents actes de langage illustrant les intérêts et les limites de la pratique enseignante.

⁸⁷ La semaine en Iran commence le samedi et s'achève par le week-end prévu le jeudi et le vendredi.

Autrement dit, la « séance » choisie extraite du « film » correspond dans notre analyse, à une unité didactique observée et étudiée. Ainsi, dans l'exemple choisi, nous avons déterminé la « séance » à analyser, partie de ce film de 10 minutes et 06 secondes pendant laquelle les élèves effectuent une répétition théâtrale.

- Chaque « séance » peut être composée d'une ou plusieurs « séquences » à analyser, elles-mêmes subdivisées en « micro-séquences ». Chacune de ces « séquences » possède des éléments constitutifs de la situation d'interaction qui lui sont propres selon la terminologie de Traverso, V. (2004) et qui diffèrent ou non de la « séquence » précédente et de la suivante. Autrement dit, dans chaque « séquence », il existe une unité didactique spécifique qui renvoie aux différentes interactions qui se déroulent dans le cadre de la classe. Ainsi, la « séquence » correspond à la séquence analysée et non pas à la séquence dans l'interaction.

Schéma de la subdivision du Film 1b



Dans le cadre de notre exemple, la « séance » de 10mn06 possède trois « séquences didactiques à analyser » :

- Une première séquence de 5mn45 pendant laquelle les élèves doivent apprendre à se présenter et présenter le rôle qu'ils jouent. L'acte de langage de cette séquence est la consigne et nous n'avons pas déterminé de « micro-séquences ».

- La deuxième séquence de 2 minutes, concerne la partie où les enfants doivent jouer leurs rôles, l'acte de langage reste toujours la consigne et nous n'avons pas sélectionné de « micro-séquences ».
- La séquence au cours de laquelle le jeune élève, Rohan présente des difficultés dans son apprentissage, constituera notre troisième séquence de 3 minutes et 15 secondes. Celle-ci est divisée en « micro-séquences » à analyser constituée par des unités didactiques qui correspondent à différents actes de langage significatifs fondés sur le refus de la consigne. Dans ces « micro-séquences » interfèrent plusieurs actes de langage importants correspondant à des moments remarquables de la situation d'enseignement-apprentissage. Nous avons ainsi relevé des comportements linguistiques différenciés, en particulier concernant la relation enseignante/ élève laquelle s'est approfondie au cours de ces échanges avec des actes d'encouragement. Nous allons donc les regrouper dans les séquences afin de les analyser.

Nous allons d'abord expliquer l'ensemble des éléments constitutifs de la situation de communication, en nous référant aux distinctions de Traverso, V. (2004). Ainsi nous préciserons le nombre de participants, leurs relations et leurs caractéristiques, la prise en compte du lieu et du temps composant le cadre spatio-temporel, et enfin, nous déterminerons l'objectif global et l'objectif précis, propres à chaque séquence. Comme nous possédons trois séquences principales dans cet exemple, nous présentons ces éléments dans trois tableaux, le tableau 2.3.2.2, le tableau 2.3.2.3 et le tableau 2.3.2.4, afin de les présenter d'une façon plus synthétique. Ces éléments permettent une première description du contexte et de la situation abordée dans notre séance en moyenne section, Lida film 1b, Caméra des élèves, Partie 2, 12mn05, annexes.

3.2.1 La première séquence à analyser

Tableau 2.3.2.2.

Participants				Cadre spatio-temporel		Objectifs	
Nombre	Relation	Caractéristiques		Temps	Lieu	Global	Précis
		Âge	Sexe				
11	Élèves	4-5 ans	6 garçons 5 filles	5mn45	Salle de classe	Représentation théâtrale	Apprentissage linguistique (se présenter, apprendre le lexique des vêtements et des animaux)
2	Enseignantes	Quarantaine	Femmes				

Le nombre des participants engagés dans cette première séquence sur laquelle porte notre analyse, est de 11 élèves. Tous sont présents ainsi que les deux enseignantes, Noushine et Lida. Lida est l'enseignante principale et Noushine, l'assistante de la classe. Nous tenons à apporter un éclairage sur la relation des enseignantes envers leurs élèves, que l'on peut qualifier d'institutionnelle. Autrement dit, les enfants dans la classe sont des camarades qui ont le rôle d'élèves et, les adultes qui sont collègues, ont le rôle d'enseignantes. Nous suivrons le modèle de Traverso (2004) qui analyse les catégories relationnelles des interactants entre eux et la façon dont ces rôles interactionnels se modifient au cours d'un échange. Ainsi, nous définirons l'axe vertical ou l'axe du pouvoir qui régit essentiellement la relation entre Lida et les élèves. Lida n'ayant pas de liens proches avec les enfants, c'est la corrélation dominante élève/ maîtresse qui s'impose.

Les caractéristiques des participants se constituent selon une tranche d'âges de 4 à 5 ans, dont 6 garçons et 5 filles qui interéchangent entre eux développant une relation plus ou moins égalitaire et de proximité selon l'axe horizontal défini toujours par Traverso, V. (2004).

Le cadre spatio-temporel, concerne tout d'abord le facteur de temps ou les contraintes de durée de cette séquence. Nous constatons que l'enseignante n'est pas confrontée à un manque de temps. Cette première séquence commencée après 13 minutes de cours, s'achève à 18

minutes et 45 secondes du début du cours, soit une durée d'environ 5 minutes 45 secondes, dans le lieu où l'espace d'interaction est la salle de classe.

En ce qui concerne le double objectif de cette séquence de classe, il se subdivise en représentation théâtrale pour l'objectif global et en apprentissage linguistique pour l'objectif précis, constituant ainsi l'intérêt de ces supports d'apprentissage.

L'objectif global consiste à faire apprendre aux élèves une représentation théâtrale choisie dans leur livre d'album de jeunesse⁸⁸ et la faire jouer devant les parents lors de la fête de fin d'année scolaire. Ainsi les enfants apprennent à interagir en groupe dans une langue seconde. En général, chaque enseignante prépare pour cette fête de fin d'année, avec ses élèves, un récit, une chanson ou une saynète de théâtre. Cette représentation offre en effet, une occasion à l'enfant de mettre en application ses acquis en français et ce qu'il a intériorisé sur les plans cognitifs, affectifs et sociaux (Britt, M. 2018). Ajoutons que, l'absence d'évaluation certificative dans le programme de l'école, ladite représentation théâtrale est considérée comme l'évaluation du niveau de français des enfants.

L'objectif précis recherché pour les enfants consiste tout d'abord à se présenter en formulant des phrases complètes préétablies, puis à présenter le personnage qu'ils vont jouer dans la représentation. Cela implique pour eux d'approfondir leur français par l'apprentissage simultané des noms d'animaux et de vêtements figurant dans le texte, tout en gardant le plaisir de l'échange.

Nous procéderons à la description de notre séance analysée en moyenne section, (Lida, Film 1b, Caméra des élèves, Partie 2, 13mn05, annexes) afin d'illustrer les intérêts de ce type d'apprentissage. Il s'agit de la première vidéo de notre deuxième étape du filmage, en période de fin d'année scolaire.

A la 13^{ème} minute du début de la classe, l'enseignante débute la répétition des saynètes apprises. Les enfants ont déjà mémorisé les dialogues dans le livre et les ont pratiqués au cours des classes précédentes. Cependant, l'intervention de l'enseignante paraît nécessaire car l'apprentissage n'est pas encore suffisamment approfondi. Les enfants doivent donc répéter pour acquérir les

⁸⁸ Poussier, A. (2006). *Mon pull*. Paris. L'école des loisirs. Le texte se trouve en annexes.

automatismes qui leur permettront de jouer sur scène devant leurs parents et, d'y mettre le ton juste accompagné de la gestuelle appropriée.

Nous prenons le parti de décrire cette séquence telle qu'elle s'est déroulée. L'enseignante met les enfants en rang selon leur tour de parole défini par le rôle qu'ils ont à jouer dans l'histoire. Lida s'assoit sur une chaise devant eux pour commencer la répétition de cette représentation dramaturgique. Le déroulement de l'histoire doit permettre à chaque enfant d'incarner le rôle d'un animal. L'histoire commence avec un pullover qu'un lapin n'a pas envie de mettre car il est « petit et moche »⁸⁹. Ensuite chaque animal prend le pull pour l'essayer. Chacun, selon sa taille, le considère en proposant une interprétation différente : par exemple, le pull devient une robe pour la poule mais forme un chapeau pour l'âne. En même temps que l'enseignante s'assied face à la majorité des élèves et les prépare à commencer la représentation, l'assistante va chercher le gilet d'une élève (Elissa), - gilet qui constituera l'objet de la représentation théâtrale - et le donne à Saghar qui joue en premier, le rôle du lapin.

1 Maîtresse : Ecoutez-moi ! Il faut se présenter ! C'est-à-dire, je vais dire « Je m'appelle Lida, je suis par exemple le loup, je suis comme ça ». On va se présenter aux parents, d'abord !

Nous avons observé que l'enseignante commence chaque activité en l'expliquant puis en fixant les consignes attendues dans le but d'informer les élèves de l'intention de communication (De Grandpré, M. 2016). Cependant, dans la « séquence 1 » l'enseignante rompt avec cette pratique de présentation de l'exercice et décide de rajouter une nouvelle partie à la représentation théâtrale initialement apprise : chaque enfant doit ainsi se présenter par la phrase « Je m'appelle ... » puis décliner le rôle qu'il joue, « Je suis ... ». Afin de faciliter la compréhension des élèves, l'enseignante se prend alors comme exemple appliquant à elle-même les consignes ainsi fixées. Elle leur explique aussi l'objectif de cette nouvelle partie qui consiste à se présenter aux parents.

⁸⁹ - Lapin : Je ne veux pas mettre ce pull ! Il est trop petit, il est moche et il gratte !

- Souris : Il est beau ton pull ! Je peux l'essayer ?

- Poule : Oh, la jolie robe ! Je veux la même !

- Mouton : Il est mignon ton petit haut, exactement ce qu'il me faut !

- L'âne : Oh, un chapeau ! Ça me va ?

- Loup : Tu as mis ta culotte sur ta tête ?

- Lion : Ton short ! Il est trop grand !

- Chats : On peut se mettre à trois dedans !

- Éléphant : C'est quoi ? Un déguisement ?

- Lapin : Ça suffit ! C'est mon pull !

Pendant que l'enseignante est en train d'expliquer aux enfants qui se sont bien mis en rang, comment va se dérouler la présentation, nous observons Rohan, le dernier élève à interpréter son rôle dans la représentation théâtrale : c'est sur lui que portera notre observation/ analyse. En effet, le jeune Rohan attire notre attention parce qu'il s'est un peu éloigné des autres élèves. Alors que les autres enfants sont bien dans le rang et ont gardé une distance régulière entre chacun d'eux, Rohan s'est détaché du rang, et s'est placé à mi-chemin entre les élèves et l'enseignante, comme s'il n'appartenait pas au même groupe. Il ne regarde pas l'enseignante en train de donner les consignes, et s'amuse à balancer les bras d'avant en arrière et à tourner le torse.

2 Maîtresse : Bon, Saghar ! Attends, arrête Saghar ! Aujourd'hui on apprend une nouvelle chose, tu vas dire « Je m'appelle Saghar, dis ! ».

L'enseignante aborde son échange avec Saghar, la première à jouer le rôle de lapin. On voit que Saghar a pris le gilet et se prépare à commencer de jouer. Afin d'attirer son attention et de lui permettre une meilleure concentration sur la modification de l'énoncé, l'enseignante lui prend le gilet et le met de côté, elle lui explique qu'aujourd'hui, ils vont apprendre une nouvelle chose avant de commencer la représentation. L'enseignante formule alors la nouvelle phrase de présentation que Saghar devra prononcer pour se présenter et lui demande de la répéter après elle. Dans cet exercice d'apprentissage, l'acte de langage est la consigne. L'enseignante donne la consigne que Saghar doit suivre. Durant ce temps, nous constatons que Rohan toujours en train de s'amuser à bouger, ne regarde pas l'enseignante mais regarde Saghar en train de répondre à l'enseignante.

3 Saghar : Je m'appelle Saghar

4 Maîtresse : Non, tu dis « bonjour » d'abord ! « Bonjour »

5 Saghar : Bonjour

6 Maîtresse : Je m'appelle Saghar

7 Saghar : Je m'appelle Saghar

8 Maîtresse : Je suis le lapin

9 Saghar : Je suis le lapin

Au moment où Saghar répète après l'enseignante (ligne 3), celle-ci décide d'ajouter une deuxième modification de l'énoncé avec l'ajout du mot « bonjour » en ouverture. Elle interrompt alors Saghar et lui demande de dire « bonjour » (ligne 4). Cependant, la réplique de l'enseignante commence par la négation « non » qui vient couper l'échange. Ainsi, Lida modifie au cours de l'exercice, les termes d'un discours préétabli et appris qui correspondait à la consigne initiale. Il existe alors deux actes de langage :

- Le « Non » comme un acte de langage de non-validation du discours constituant une prise de parole par l'enseignante qui ne valide pas l'énoncé précédent.
- Puis un ordre sous la forme d'une phrase exclamative péremptoire ; c'est donc un tour de parole particulièrement autoritaire.

Saghar répète docilement après l'enseignante (ligne 5). Il existe donc une paire adjacente (lignes 4 et 5). Nous avons déjà évoqué la question des paires adjacentes dans le chapitre cinq de la première partie de cette recherche. Il nous semble encore importante de revenir sur ce sujet car, ce qui est dit par Saghar dans le cas présent, a été construit par la personne qui parle avant, à savoir, l'enseignante Lida ; c'est donc cette relation qui se joue dans l'interaction, c'est l'identité de chaque interactant et les effets psychologiques que cela peut procurer d'être encouragé ou pas.

Nous observons Rohan, qui, dès que Saghar a commencé à répéter après l'enseignante, s'approche des autres enfants et reprend sa place dans le rang. Cependant, il continue son mouvement de bascule du torse et du bras. Pourtant, nous constatons qu'il suit le cours par ses regards. Ensuite, l'enseignante fournit la phrase de la présentation que Saghar doit prononcer (ligne 6), et Saghar répète après elle pour se présenter (ligne 7). Il existe donc une autre paire adjacente (lignes 6 et 7). L'enseignante prononce la phrase suivante (ligne 8) qui introduit le rôle d'animal que l'enfant doit jouer. Saghar répète après l'enseignante (ligne 9). Il existe donc une autre paire adjacente (lignes 8 et 9).

10 Maîtresse : Alors tu dis « Bonjour, je m'appelle Saghar. Je suis le lapin »

11 Saghar : Bonjour, je m'appelle Saghar. Je suis le lapin.

Afin de s'assurer que Saghar maîtrise bien ce qui a été appris, l'enseignante lui donne la phrase complète et lui demande de la répéter une deuxième fois (ligne 10). Le jeune enfant répète alors

après l'enseignante (ligne 11). Il existe encore une fois, une paire adjacente (lignes 10 et 11) et, l'acte de langage demeure la consigne.

12 Maîtresse : Elissa tu dis « Bonjour, je suis Elissa »

13 Elissa : Bonjour, je suis Elissa

14 Maîtresse : Je suis la souris

15 Elissa : Je suis la souris

Après le tour de Saghar vient celui d'Elissa qui joue le rôle de la souris. Elle semble complètement prête à satisfaire la demande de l'enseignante. Celle-ci lui fournit encore le modèle de présentation (ligne 12) et Elissa répète après elle correctement, phrase par phrase (ligne 13) en se tenant correctement en face de l'enseignante, en la regardant, en se tenant bien droite et en se croisant les bras. Elle maîtrise bien l'exercice et n'a pas besoin de le répéter. Il y a deux paires adjacentes (lignes 12-13 et lignes 14-15) et l'acte de langage demeure toujours la consigne.

La première tournée des élèves consiste donc à faire apprendre aux enfants ces présentations qu'ils devront décliner devant leurs parents. Ces paires adjacentes sont ainsi répétées tour à tour par l'enseignante et chaque élève qui se présente. Afin d'éviter de décrire l'intégralité de la représentation théâtrale, répétitive, et inutile à notre analyse, nous avons choisi d'aborder cette première séquence d'une manière abrégée. L'enseignante fait répéter à tous les enfants ces deux phrases de présentation, accompagnées par le prénom de l'enfant et le nom de l'animal dont ils jouent le rôle : « Je m'appelle un tel, une telle, je suis le lapin/ la souris/ la poule/ le mouton/ l'âne/ le loup/ le lion/ le chat/ l'éléphant ». Et ainsi, se construit une chaîne de présentation : « Bonjour, je m'appelle Baran ! Je suis la poule ! », « Bonjour, je m'appelle Barbod ! Je suis le mouton ! », « Bonjour, je m'appelle Sépéhr ! Je suis l'âne ! », « Bonjour, je m'appelle Mahsa ! Je suis le loup ! », « Bonjour, je m'appelle Arvine ! Je suis le lion ! », « Bonjour, je m'appelle Toranj. Bonjour, je m'appelle Diako. Bonjour, je m'appelle Mohammad ! Je suis le chat ! »

En même temps que nous suivons la représentation des élèves par le biais de la « caméra-élèves », nous suivons le comportement de Rohan à partir de l'angle d'une autre caméra ou « caméra-enseignante » (Lida film 1b, caméra enseignante, Partie 2, 14mn). Nous constatons qu'après la représentation sans faute d'Elissa, commence le tour de Baran, c'est alors que

l'attention de Rohan se détache de la pièce à jouer. Il recommence à s'éloigner de ses camarades, balance ses bras, tourne sa tête, se bascule, s'approche de l'enseignante, regarde le livre de cette histoire entre les mains de la maîtresse, regarde le plafond, la caméra, se met sur un pied, se rapproche de nouveau de ses camarades, marche jusqu'au milieu du groupe, retourne en arrière et s'assied penché vers l'enseignante jusqu'au temps de sa récitation.

1 Maîtresse : Voilà ! Et toi, tu dis bonjour

2 Rohan : Bonjour

3 Maîtresse : Je m'appelle Rohan

4 Rohan : Je m'appelle Rohan

5 Maîtresse : Je suis l'éléphant

6 Rohan : Je suis l'éléphant

7 Maîtresse : Dis une autre fois ! Je m'appelle Rohan

8 Rohan : Je m'appelle Rohan

9 Maîtresse : Je suis l'éléphant !

10 Rohan : Je suis l'éléphant !

Rohan est le dernier des 11 élèves à se présenter. Il est toujours assis sur une chaise d'un air relâché avec une jambe allongée, proche de l'enseignante. Il lui incombe de jouer le rôle de l'éléphant. L'enseignante lui demande verbalement de se lever, le prend par le bras, et l'amène à quitter sa place. Lida dit la phrase que Rohan doit répéter (ligne 1). L'enfant se lève alors, sourit et cède à la consigne de l'enseignante, il remonte son tee-shirt et le descend tout en penchant la tête vers le bas (ligne 2). L'enseignante lui dit la suite de la phrase (ligne 3) et Rohan répète après elle en bougeant et souriant. Il tire ses bras derrière lui tout en regardant le livre entre les mains de l'enseignante avec un air timide (ligne 4). L'enseignante répète la suite de l'énoncé qu'il doit dire (ligne 5) et le jeune Rohan le fait selon la consigne de l'enseignante, correctement, avec un ton joyeux, excité et content (ligne 6), souriant tout en se penchant en arrière. Pour s'assurer qu'il maîtrise bien les phrases, l'enseignante lui fait répéter une autre fois l'énoncé concernant sa présentation. Il le fait en riant, ce qui révèle son plaisir de jouer ce rôle.

Ces énoncés dits par les enfants montrent qu'ils sont engagés dans cette interaction, c'est-à-dire qu'ils maintiennent une certaine attention intellectuelle et affective pour cette activité.

Cette première séquence analysée se termine alors que tous les enfants ont effectué leur représentation, sans aucun encouragement de la part de l'enseignante.

Nous commençons à observer la deuxième séquence à analyser :

3.2.2 Deuxième séquence à analyser

Le tableau ci-dessous, tableau 2.3.2.3. nous permet une synthèse de la situation de l'interaction.

Tableau 2.3.2.3.

Participants				Cadre spatio-temporel		Objectifs	
Nombre	Relations	Caractéristiques		Temps	Lieu	Global	Précis
		Âge	Sexe				
11	Élèves	4-5 ans	6 garçons 5 filles	2 minutes	Salle de classe	Représentation théâtrale	Jouer son rôle avec des gestes liés et appropriés.
2	Enseignantes	Quarantaine	Femmes				

Les éléments constitutifs de la situation de communication pour cette deuxième « séquence » à analyser restent majoritairement semblables à ceux de la première. Nous disposons en effet, des mêmes participants, du même cadre spatio-temporel et du même objectif global ; seul l'objectif précis est modifié.

Nous choisissons de faire débiter cette deuxième « séquence » alors que les mêmes onze élèves et les deux enseignantes de la même classe, se trouvent réunis. Cette séquence commence à la 18^{ème} minute de la classe et dure environ deux minutes. La relation entre les participants reste institutionnelle (camarades, élèves, enseignantes, collègues) selon deux axes de communication : un axe vertical, hiérarchisé, qui instaure une situation duelle, élèves et professeurs, et un axe horizontal, informel qui régit les relations de camaraderie et d'inimitié des élèves entre eux. Il existe toujours l'axe du pouvoir avec la dominance de Lida sur ses

élèves qui s'exerce dans une situation construite et prédéfinie. Dans cette relation duelle chacun se trouve engagé à donner le maximum de lui-même : le professeur dans un effort didactique doit produire un discours clair et compréhensible pour les destinataires afin de diriger la reproduction des formules de présentation enseignées à ces mêmes destinataires. L'axe horizontal de communication est aussi doublement contraignant pour les jeunes participants car celui qui parle au professeur est en même temps observé par ses camarades.

C'est dans ce contexte de communication que s'ouvre cette deuxième séquence qui correspond à un second temps de l'apprentissage : celui où les élèves vont aborder leur rôle dans l'histoire et commencer à le jouer associant ainsi texte, mimique et gestuelle. Produire une bonne représentation théâtrale sans aucune faute linguistique et gestuelle, demeure toujours l'objectif global. L'objectif précis se limitant au fait que les enfants jouent leur rôle avec des gestes liés et appropriés.

1 Maîtresse : Très bien, maintenant on commence l'histoire !

L'enseignante demande à l'enfant qui joue le premier rôle de « commencer l'histoire » (ligne 1). Pour chaque enfant, elle insiste sur la nécessité de relier la phrase au bon geste. L'acte de langage ne se limite plus à la seule consigne répétitive d'une chaîne de présentations, le dialogue s'élabore et se constitue ainsi entre les différents acteurs de la représentation, le geste et la mimique venant appuyer l'acte de langage. La circulation du pull comme objet de la représentation théâtrale, constitue la source de ce dialogue entre les onze participants.

Les élèves commencent donc à jouer leur rôle par ordre de succession dans le texte. Cette succession de huit prises de paroles constitue la majeure partie de la pièce, étant entendu que l'avant dernier personnage de l'histoire, le chat, est interprété par trois enfants. Nous restreindrons notre étude à la transcription des premières répliques prononcées, compte tenu de l'aspect répétitif des propos cités.

Ces séries de paires adjacentes comportent une séquence d'ouverture interne qui introduit une troisième séquence à analyser où notre jeune élève, Rohan, commence à jouer le rôle de l'éléphant qui lui est dévolu dans la pièce.

3.2.3 Troisième séquence à analyser

Selon le tableau 2.3.2.4. nous dévoilons un récapitulatif de la situation de l'interaction au cours de notre troisième séquence analysée.

Tableau 2.3.2.4.

Participants				Cadre spatio-temporel		Objectifs	
Nombre	Relations	Caractéristiques		Temps	Lieu	Global	Précis
		Âge	Sexe				
1	Élèves	4-5 ans	Garçon	3mn15	Salle de classe	Représentation théâtrale	Adaptation de la gestuelle de Rohan à son rôle
2	Enseignantes	Quarantaine	Femmes				

Comme cette séquence s'inscrit dans la continuité de l'interaction, le nombre des participants et leurs caractéristiques, ainsi que le lieu demeurent semblables.

Dans notre étude, nous ne pouvons pas ignorer le rôle interactionnel que joue la présence des dix élèves filmés, sur le dernier intervenant, Rohan, même si ce groupe d'observateurs ne donne plus la réplique dans la pièce, et de ce fait ne participe plus directement aux échanges dans l'interaction. Il demeure 3 participants principaux dans cette séquence ; Rohan, le jeune élève, l'enseignante principale, Lida, et l'assistante de l'enseignante, Noushine.

La relation entre l'enseignante principale Lida et l'élève Rohan, s'est construite, nous l'avons déjà évoquée, selon l'axe vertical ou l'axe du pouvoir. Lida n'a pas développé de relation proche ni avec Rohan, ni avec aucun autre élève. La dominance existant dans une relation élève/maîtresse se fait sentir entre eux deux : La maîtresse continue de jouer son rôle de maîtresse selon une relation hiérarchisée alors que la relation entre Rohan et Noushine, l'assistante de l'enseignante, interagit selon l'axe horizontal ou l'axe de proximité/ distance. Nous constatons entre ces deux intervenants une relation affective et maternelle fondée sur la confiance (Amadiou, F. Tricot, A. 2015).

Cette séquence dure environ 3 minutes 15 secondes. Durant ce temps nous ne constatons pas que l'enseignante soit confrontée à un manque de temps.

L'objectif global demeure toujours le fait de jouer du théâtre, c'est-à-dire formuler correctement la phrase à mémoriser et interpréter le rôle avec les gestes liés et appropriés. L'objectif précis de cette troisième séquence concerne l'approfondissement de l'apprentissage d'un seul élève, Rohan, qui, selon l'enseignante Lida, n'a pas bien su adapter sa gestuelle au rôle, et cela malgré le nombre des répétitions antérieures. La stratégie menée par l'enseignante pour atteindre le niveau de réalisation qu'elle s'est fixée, constitue la seule justification aux répétitions de cette séquence.

Cette troisième « séquence » offre un bon exemple d'analyse selon une approche multimodale (Mondada, L. 2012/3) et elle diffère en cela des deux séquences précédemment analysées. Le terme « multimodal », dans notre analyse, se réfère à une variété des ressources utilisées par les participants au cours de leur interaction (Traverso, V. 2012/3). Nous nous attacherons à décrire ainsi les paroles, les prosodies, les gestes en interaction, la manipulation d'objets, les mimiques faciales et les regards, les mouvements de la tête, les postures du corps, et les déplacements, le corps tout entier faisant sens dans l'espace interactionnel. C'est ainsi que Mondada (2012/3) conçoit la « multimodalité » comme « incluant toutes les ressources sonores et visuelles, langagières et corporelles mobilisées par les participants ». Conformément à la définition avancée par le linguiste, nous ne retiendrons pas dans cette analyse, uniquement les critères linguistiques dans l'interaction, mais nous considérerons aussi les facteurs extralinguistiques (Kail, M. 2012).

Notre troisième « séquence » à analyser se subdivise en plusieurs « micro-séquences » particulières fondées sur l'acte de langage, où l'enseignante s'adresse alors à Rohan. Nous étudierons chacune de ces « micro-séquences » dont les dernières s'achèvent par un acte d'encouragement (Moyenne section, Lida Film 1b, Caméra de l'enseignante, Partie 2, 20mn19, annexes).

Les dix élèves ont joué leurs rôles, c'est alors au tour du dernier de prendre la parole. Durant tout ce temps, le jeune garçon Rohan, était debout à côté de Lida, il balançait ses bras, regardait le sol, tournait la tête, regardait les enfants qui jouaient leurs rôles, regardait le mur et le tableau et ainsi, il suivait le déroulement de la représentation. Rohan doit jouer le rôle de l'éléphant,

texte critique par rapport aux autres interprétations qui ont précédé car, l'éléphant ne se laisse pas abuser par l'objet qui circule, le pullover, et le déclare. En incarnant l'éléphant, Rohan interprète donc un rôle différent et ne peut en aucun cas copier la gestuelle de ces camarades.

1 Maîtresse à Rohan : C'est ... et tu dis ! C'est quoi ? Un déguisement ?

2 Rohan : C'est quoi ? Un déguisement ?

Rohan balançant les bras, regarde toujours les trois enfants qui avant lui, ont interprété leur rôle. L'enseignante effleure le bras de cet élève afin d'attirer son attention et de lui faire remarquer que c'est son tour. Elle regarde son livre. Rohan aussi regarde le livre de l'enseignante. Il a maintenant les mains derrière lui sur le dossier de la chaise, le torse tourné vers les trois enfants et la tête orientée vers l'enseignante, il sourit et lève les yeux en l'air. L'enseignante lui dit la phrase qu'il doit répéter, d'un ton fort et adapté au rôle qu'il doit jouer « C'est ... et tu dis ! C'est quoi ? Un déguisement ?! » (ligne 1). Rohan, tout en conservant sa posture, recommence à balancer les bras, puis il tourne sa tête vers ses camarades tandis qu'il répète la phrase après l'enseignante (ligne 2) toujours avec un sourire, puis il retourne la tête en direction de l'enseignante. Il y a ici un premier échange entre Lida et Rohan formant une paire adjacente (lignes 1 et 2). C'est un échange prévu dans le cadre de la classe. Au début, ça se passe normalement. L'enseignante donne la consigne et l'élève s'exécute. Ainsi arrive la fin du premier échange. Rohan a répété la phrase correctement en respectant sa structure et sa syntaxe mais sur un ton monotone, dans une posture inadaptée, et surtout en riant. Son rire montre qu'il est content et à l'aise dans le rôle (ligne 2). Le fait que l'enseignante donne la consigne et que l'élève y réponde constitue un acte de langage.

3 Maîtresse : Non, pas comme ça ! Pas comme ça ! Tu ne bouges pas tes bras ! C'est quoi ? Un déguisement ? C'est ...

4 Rohan : C'est quoi ? Un déguisement ?

L'enseignante n'est pas contente. Elle déclare manifestement sa désapprobation exprimée par le mot « non » qui marque son acte de non-validation. Elle prend le bras de Rohan et nous voyons que celui-ci se penche un peu vers elle, d'une manière naturelle, sans résistance. Elle met donc sa deuxième main sur l'autre bras de Rohan afin qu'il cesse de bouger et qu'il se tienne correctement. Le deuxième échange commence par un énoncé doublement négatif avec

l'usage des deux adverbes de négations « Non » et « Pas ». Le « Non, pas comme ça » de l'enseignante signifie à la fois sa désapprobation par rapport à la gestuelle (ligne 3) et au ton employé pour jouer le rôle. Puis elle lui redonne une consigne lui reprochant d'être statique et de ne pas bouger ses bras (ligne 3). Elle prend alors le poignet de Rohan et ensuite, elle lui lève le bras afin de l'accompagner à faire le geste attendu de pointage pour désigner le pullover, tout en donnant un ton exclamatif à sa réplique et en faisant pivoter Rohan vers ses camarades, les enfants interlocuteurs de l'éléphant dans la pièce. L'enseignante fournit donc à Rohan le modèle qu'il doit répéter pour que le geste et la phrase coïncident selon ses critères. En même temps qu'elle répète la phrase, elle guide le bras de Rohan pour lui faire apprendre le geste. Ensuite, elle laisse Rohan répéter seul (ligne 4). Rohan, obéissant, se met correctement devant ses co-acteurs. Il a les mains derrière lui. Il les regarde et répète la phrase d'un ton peu assuré, et sans faire le geste demandé par l'enseignante.

5 Maîtresse : Regarde ! Regarde-moi ! C'est quoi ? Un déguisement ?

6 Rohan : C'est quoi ?

7 Maîtresse : Montre !

8 Rohan : Un déguisement ?

9 Maîtresse : Fais le geste ! C'est quoi ? Un déguisement ?

10 Rohan : C'est quoi ?

11 Maîtresse : Regarde ! C'est quoi ? Un déguisement ?

12 Rohan : C'est quoi ? Un déguisement ?

Cette deuxième tentative de l'élève ne satisfait pas encore l'enseignante. Comme Rohan ne fait pas les gestes et qu'il ne joue pas bien son rôle, Lida modifie la consigne. Commence alors une séquence particulière où l'enseignante essaie d'orienter Rohan à reproduire ses gestes. L'enseignante reprecise sa consigne en soulignant que le problème réside dans les gestes. Jusqu'à présent, les consignes en forme de paires-adjacentes, constituaient un enchaînement. À partir de ce moment, cela ne fonctionne plus. L'enseignante tape sur l'épaule de Rohan pour attirer son attention vers elle. Elle emploie un verbe de perception visuelle à l'impératif, « regarde » (Mondada, L. 2012/3) afin de guider l'attention de Rohan (ligne 5). C'est ainsi que

Lida demande à Rohan de la regarder et d'observer comment elle fait. Rohan tourne la tête vers elle et la regarde. Il a toujours son sourire sur les lèvres, indice qu'il est toujours intéressé à jouer son rôle. L'enseignante essaie alors de lui donner un exemple concret en lui demandant d'imiter et de copier ce qu'elle fait ne laissant alors à l'enfant aucun espace de liberté pour interpréter le rôle. Elle joue donc le rôle, montrant l'objet avec son doigt pointé et disant la phrase (ligne 5). Rohan la suit toujours par le regard, observe son geste avec un sourire mais il garde ses deux mains derrière lui tout poing fermé. Il commence à répéter la réplique « c'est quoi ... » (ligne 6), mais dès le début, il ne reproduit pas les gestes attendus.

L'enseignante l'interrompt et lui rappelle la consigne, qui concerne à montrer l'objet avec le doigt (ligne 7). En lui prenant le bras, Lida le guide à commencer le geste de pointage. Ensuite, elle le laisse continuer seul cette gestuelle. Nous voyons que l'élève continue sa phrase et son geste sans l'aide de l'enseignante (ligne 8) mais, il n'a plus le sourire. Son jeu ne s'avère pas encore satisfaisant au regard de l'enseignante. Celle-ci insiste une autre fois et lui donne plus de précisions sur la consigne qui est d'associer paroles et gestes. Ensuite, elle joue le rôle du jeune Rohan, lui offrant pour une seconde fois, le modèle à imiter. Elle parle encore plus fort pour accentuer le ton et faire comprendre à travers cette exagération ce qui est attendu de l'élève (ligne 9). Rohan, toujours orienté vers ses co-acteurs, répète alors la phrase à son tour avec un ton de plus en plus bas (ligne 10). C'est alors que Lida se lève, se met derrière Rohan et lui prend les bras afin de faire coïncider la réplique et la gestuelle. Elle coupe la réplique de Rohan par l'utilisation d'un verbe de perception visuelle à l'impératif « Regarde ». Elle essaie de faire comprendre à Rohan que l'exercice ne consiste pas seulement à répéter la phrase apprise, mais qu'il faut aussi interpréter le rôle de l'éléphant. C'est-à-dire que Rohan doit montrer le pull d'un geste de pointage, avec un air étonné, tout en déclamant à voix haute la réplique de l'éléphant (ligne 11) ; il essaie de suivre le conseil de l'enseignante par une répétition mécanique et un ton assez normal, cependant ni fort ni bas (ligne 12). Cette fois-ci, nous constatons qu'il réussit à lier le geste et la parole (ligne 12).

13 Maîtresse : Un déguisement ?

14 Rohan : Un déguisement ? من نمی‌خواهم [Je ne veux pas ! Ah !]

15 Maîtresse : Tout le monde a ... tout le monde fait son rôle, toi aussi, il faut faire le geste ! Tu ne veux pas jouer le théâtre ?

16 Rohan remonte la tête : Non !

Dans ce rapport dominant-dominé, il existe une situation duelle que développent Rohan et l'enseignante. Dans cette « micro-séquence » étudiée, l'obligation d'engagement de Rohan reste maximale pour répondre aux consignes de Lida. Il lui faut donc savoir associer la répétition de la phrase « c'est quoi un déguisement ? » avec les gestes adéquats. Nous soulignons qu'à ce moment de la séquence, l'attention portée sur Rohan n'est pas du tout flottante mais au contraire, maximale.

Alors que l'objectif semble atteint et que Rohan a joué correctement son rôle, l'enseignante ne s'avère pas encore satisfaite. En reprenant le mot de la dernière réplique, elle insiste à nouveau pour que Rohan, une nouvelle fois, répète l'énoncé (ligne 13). Elle bouge les bras de Rohan assez fort pour le faire jouer son rôle d'une manière plus accentuée. La maîtresse n'est pas consciente du fait qu'elle est en train de provoquer un sentiment de frustration chez cet enfant car elle lui a déjà demandé six fois de répéter son rôle afin de perfectionner son geste. Par désir de parfaire la représentation, elle a oublié la personnalité de Rohan considérée comme un enfant difficile, qui s'ennuie très tôt, devient têtu et n'obéit plus à l'enseignante. Dans cette situation contraignante de prise de paroles répétitives, tout enfant réagirait pareillement, et le fait que Rohan ait continué de suivre au-delà de six répétitions, s'avère déjà un très bon signe.

En même temps qu'il obéit et qu'il se plie à la consigne de l'enseignante (au début de la ligne 14), il se rebelle à la sixième répétition de la réplique, et rageusement, il abaisse les bras, montrant sa frustration. Il donne un coup de main à l'enseignante pour qu'elle s'éloigne, puis se dirige vers une chaise distante de Lida et s'y assied ; il lui montre ainsi son désaccord, exprimant très clairement qu'il ne veut plus répéter et jouer. Il y a donc un acte de langage qui exprime un désaccord.

Nous remarquons la manifestation d'émotions d'agacement et de lassitude de l'enfant, qui se traduisent par des indices non verbaux et des mimiques. Alors que tous les participants le regardent, lui, regarde le sol et baisse la tête signifiant ainsi qu'il brise cette interaction avec l'enseignante et qu'en même temps, il se met dans une position inférieure par rapport à elle, selon l'axe vertical de dominant-dominé de maîtresse à élève. Il boude, baisse la tête, fronce les sourcils, les lèvres penchées vers le bas et fait la moue. C'est alors qu'il exprime, formulé par un indice verbal, son refus catégorique de continuer à jouer son rôle, puis il dit directement :

« Je ne veux plus jouer au théâtre ». Par ailleurs, un indice vocal consistant en une montée d'intonation râleuse vient attester de son déplaisir de continuer (ligne 14).

Pendant cette interaction, l'enseignante est en train de produire un acte potentiellement menaçant qui recoupe la notion d'« actes menaçant les faces » et « le territoire » (Gumperz, J. 1989) de Rohan en tant que récepteur. En effet, l'enseignante produit sur Rohan, tout d'abord un acte menaçant la face par les répétitions successives qui lui signifient qu'il est incapable d'achever son rôle en liant paroles et gestes. Rohan se sent ainsi perdre la face devant ses camarades et ressent cela comme une blessure d'estime de lui-même. Ensuite, Lida menace sa liberté d'action produisant « un acte menaçant le territoire » de l'enfant lorsqu'elle interfère dans sa productivité interactionnelle. Cependant, la réaction de Lida peut sembler ambivalente car à l'aspect menaçant, nous pouvons substituer l'aspect anti-menaçant qui attesterait de l'attention particulière qu'elle porte à Rohan. Ce qui paraît clair pour l'observateur, Rohan, ne peut en être conscient.

En effet, nous constatons que Rohan présente en général, un problème d'interaction qui se traduit par une communication verbale et aussi une gestuelle affirmée. Sa manière de s'exprimer par gestes, manifeste en effet un certain reproche par rapport à l'ingérence de l'enseignante trop directive dans la consigne. Cette attitude butée voire entêtée est liée à la frustration de la non-maîtrise d'un mode verbal qui ne lui permet pas de traduire avec précision ce qu'il ressent. On peut ainsi observer un lien entre le verbal et le gestuel, l'un semblant compenser l'autre. Ainsi, sans la compétence linguistique l'expression de l'affect est impossible. L'incapacité à communiquer oralement de manière correcte, va créer chez ce jeune enfant une volonté de compensation dont on peut voir qu'elle tend à se concrétiser par des comportements obstinés : il pourrait communiquer, mais il ne veut pas prendre le risque de le faire pour ne pas se ridiculiser vis-à-vis de ses camarades ou ne pas faire mauvaise impression vis-à-vis de l'enseignante. C'est le moment où une seconde langue intervient, qui n'est plus la langue de la classe. Il s'exprime donc, en sa langue maternelle, le farsi. Il y a donc, dans ce contexte, un acte de langage consistant en un changement de langue afin de permettre l'expression de choses spécifiques comme les sentiments relevant de l'intime et du personnel.

L'enseignante regarde Rohan avec un air surpris et réprobateur qui montre qu'elle n'attendait pas du tout cet acte de désobéissance. À cet instant, débute une nouvelle phase de la séquence.

Il y a production d'un acte de langage qui est la négociation. Nous voyons bien que l'enseignante essaie d'expliquer à Rohan qu'il faut se plier à la pratique comme tout le monde. Pour le rassurer et lui signifier que ce n'est pas personnel mais collectif, et qu'il s'agit d'une consigne suivie de tous et que cela constitue l'essence du théâtre, elle lui fait sentir qu'il ne va pas être jugé par ses camarades en cherchant à le réintroduire dans le cercle des petits comédiens qui lui fait face. Encourager l'élève dans cette situation de refus est difficile. C'est pourquoi l'enseignante explique indirectement que personne ne cherche à se moquer de lui. Afin de le reconforter, elle lui offre le choix de décider s'il veut ou non continuer de jouer au théâtre (ligne 15) ; la réponse négative de Rohan ne se fait pas attendre (ligne 16). Il tourne la tête vers les élèves, ne regardant toujours pas dans la direction de l'enseignante, il remonte la tête⁹⁰, et émet un claquement de langue⁹¹ signifiant une réponse négative.

Notre hypothèse est qu'à ce stade du blocage, des encouragements peuvent se révéler favorables à l'apprentissage ou du moins permettre le retour possible vers ces apprentissages.

17 Noushine : Attends, attends ! Tu fais toi-même, je veux voir tes gestes !

18 Maîtresse : Toi-même !

Cette manifestation affective de découragement de la part de Rohan provoque rapidement la réaction des deux enseignantes. Elles essaient de gérer et d'influencer les sentiments de Rohan par une stratégie visant à l'encourager et à réguler ce sentiment d'incapacité qu'il éprouve. L'objectif des enseignantes pour permettre à l'interaction de se poursuivre, est de reconforter l'enfant récalcitrant afin que son sentiment de découragement se transforme en volonté de bien faire.

Alors que l'enseignante principale, l'air déçue, ne semble plus savoir quoi faire, intervient Noushine, l'assistante de l'enseignante, qui était elle-même enseignante principale de cette

⁹⁰ Les Iraniens montent la tête pour dire « non » d'une manière non-verbale, contrairement aux Français qui tournent la tête de gauche à droite.

⁹¹ Manière de dire « non » en farsi. Ces éléments sonores dans l'interaction qui n'ont pas de contenu linguistique sont porteurs de la signification « non » pour l'interlocuteur. Certains individus, en particulier les enfants, ont recours à ces bruits buccaux de façon assez fréquente (Moulin, J-F. 2004).

classe auparavant ; celle-ci tente d'empêcher que la situation ne s'aggrave. Elle intervient avec un ton plus familier, plus affectif. Commence alors un acte de négociation destiné à redonner confiance à Rohan. Elle vient à l'aide de l'enseignante principale et propose au jeune garçon, avec un ton gentil et doux, de faire ce qu'il considère préférable pour lier le geste au dialogue (ligne 17). Rohan tourne la tête vers Noushine et la regarde. Nous sommes donc dans la consigne. L'enseignante acquiesce à la consigne de son assistante et pour montrer qu'elle est d'accord, elle répète la fin de la phrase de l'assistante « toi-même » (ligne 18) en bougeant la tête du haut en bas pour confirmer son assentiment. Elle manifeste ainsi son acceptation de laisser Rohan choisir lui-même le geste qui lui semble le plus approprié. Rohan écoute sans réaction tout en conservant la même posture, le même air déçu et mutique.

19 Noushine : *خودت بکن گسته اتو ببینیم چه جوریه.* [Fais toi-même à ta façon pour qu'on voit ton geste !]

L'intervention de Noushine reste encore dans la négociation car cette troisième personne entrée dans le jeu du dialogue insiste pour obtenir l'accord de Rohan. Elle essaie d'utiliser ses deux ressources communicatives que sont la langue française (L2) et le farsi (L1) pour faire comprendre à l'élève la consigne. Elle utilise le mode d'interaction entre les bilingues (Kail, M. 2015) qui se traduit par une augmentation de langage mixte entre les deux langues pour produire un discours plus fluide. En utilisant le langage de base qui est le farsi (L1), elle cherche à combler une hypothétique lacune linguistique de l'élève en français. En effet, Rohan – comme tous les élèves de la classe – a une connaissance limitée du français (L2), c'est pourquoi les code-switching⁹² de l'enseignante sont moins nombreux. Elle navigue donc sur ce continuum, et met le mot « geste » en français dans la phrase en farsi, liée à la consigne de l'enseignante. Autrement dit, cette phrase à connotation affective par l'utilisation de la langue maternelle, relie la consigne de Lida en français et les exhortations de Noushine en farsi. L'objectif est de solliciter chez l'enfant l'action de faire le geste tel qu'il le ressent, à sa façon (ligne 19) ; par cela elle autorise Rohan à laisser libre recours à son imagination dans le cadre du vraisemblable. Mais celui-ci résiste encore, garde toujours la même posture, regarde le sol, lèvres penchées vers le bas, immobile, entêté dans sa bouderie.

⁹² Selon Traverso, V. (2004. P. 10) le terme « code-switching » ou « alternance codique » consiste à passer d'une langue à une autre au sein d'un échange ou d'un énoncé.

20 Maîtresse : Fais ce que tu veux ! Fais ce que tu veux ! Rohan ! هرکار دوست داری بکن [Fais ce que tu aimes !]

L'enseignante, s'est rendue compte du blocage qu'elle a créé chez Rohan, et essaie de changer de stratégie. Ne cherchant plus à interférer dans la liberté d'action de Rohan, elle produit un acte flatteur dans son interaction avec lui, destiné à réparer la blessure imposée par les répétitions. En lui disant de faire ce qu'il désire faire, elle le laisse libre et exerce sur lui un acte flatteur et positif. En le regardant, elle souligne donc, deux fois en français, et une fois en farsi « de faire ce qu'il veut » prenant appui sur la L1 pour lui donner confiance (ligne 20). Cependant Rohan évite toujours de regarder la maîtresse et fixe son regard sur le sol.

21 Noushine : نه، نه، هرکار دوست داری نه. گسته همین کارو. [Non, non, pas ce que tu aimes, fais le geste que tu veux par rapport à ton rôle !] Alors ! Lève-toi !

22 Maîtresse : [Le geste que tu aimes !] همون گسته ای که دوست داری بکن.

23 Maîtresse : [Mais oui, tu joues ton rôle comme tu aimes !] آره دیگه هر جور دوست داری رلتو بازی کن.

L'assistante corrige judicieusement la consigne de l'enseignante en introduisant un cadre limitatif à l'action de l'enfant : il ne doit pas faire ce qu'il aime, – mais plutôt – il doit faire le geste qui va avec le rôle mais à sa manière (ligne 21). L'assistante a l'intention de construire une proximité avec l'élève par le code-switching et l'utilisation de la langue maternelle. Cette langue maternelle ramène la douceur dans la négociation. Dès que l'assistante commence à parler dans le but de corriger la consigne de l'enseignante, Rohan lève les yeux et regarde Noushine, comme elle parle en farsi, il la suit bien. L'enseignante, en tournant la tête et le regard vers l'assistante confirme la consigne ainsi reformulée par son assistante en disant en farsi qu'elle souhaitait dire la même chose, à savoir que Rohan fasse le geste qui lui semble convenir dans le cadre de son rôle (lignes 22 et 23). Nous voyons bien qu'à partir du moment où l'enseignante a commencé à parler en langue farsi (ligne 19) et à laisser Rohan libre de produire le geste approprié, celui-ci se défait peu à peu de son air boudeur, il n'a plus les sourcils froncés et les lèvres mutiques, et il recommence à suivre silencieusement par le regard les discussions des deux enseignantes. Il tourne un peu la tête, lève alors les yeux et regarde la caméra. Même s'il produit encore des émissions vocales du type « claquement de langue » qui constituent une indication métalinguistique pour signifier sa désapprobation, il apparaît beaucoup plus calme,

et son attitude corporelle montre qu'il est de nouveau plus ouvert au dialogue. C'est maintenant que les enseignantes vont pouvoir interagir par leurs encouragements.

24 Noushine : C'est quoi un déguisement ? Allez ! بیبیم تو چی کار می کنی [Je veux voir ce que tu fais !] من
[Je viens à ta place ou tu viens ici ?] بیام جای تو یا تو میای جای من؟

25 Maître : شاید تو نظرت بهتر از من باشه. [Peut-être que ton idée est mieux que la nôtre !]

26 Noushine (en imitant la voix des enfants) : اصلا من می خوام بازی کنم، من بیام بازی کنم. بیا : [Mais c'est moi
qui veux jouer, je veux jouer ! Viens !] On va jouer ensemble ! On va jouer ensemble ! خوب خودت بگو،
[Alors, tu dis toi-même, à ta façon, dis comme tu aimes !] هر جور می گوی، هر جور دوست داری بگو

Les deux enseignantes établissent la façon dont elles procèdent pour encourager le jeune Rohan. Noushine en reprenant en français la réplique de la saynète « C'est quoi un déguisement ? », l'encourage en farsi à jouer de nouveau son rôle mais en lui laissant la liberté d'interpréter à sa guise la réplique (ligne 24). L'enfant regarde Noushine et remonte encore la tête pour signifier « non ». Lida, à son tour, complimente Rohan et le pousse à reprendre la répétition de la phrase en suscitant chez lui une interprétation nouvelle et personnelle de cette réplique (ligne 25). Ainsi, en respectant le principe de sauvegarde de la face de Rohan, elle reproduit un acte flatteur ayant un effet positif de renforcement de face et conforte ainsi son besoin de reconnaissance. Rohan ne semble pas être convaincu, il ne regarde toujours pas dans la direction de Lida et semble ne pas réagir à ses paroles. Son regard est toujours fixé sur le sol.

Ayant recours à la discussion pour débloquer la situation, l'assistante décide de s'approcher de Rohan et de lui parler personnellement. Elle se lève et va vers lui, utilisant le procédé paraverbal d'une voix enfantine, prétextant jouer la comédie à l'instar des autres enfants, elle se place ainsi à son niveau abolissant dans cette action, la relation dominant-dominé du maître à l'élève. Dans ce contexte de communication affective (Moulin, J-F. 2004), elle cherche à jouer sur l'émotion de Rohan, pour obtenir un déblocage de la conciliation en utilisant un niveau non-verbal qui fait appel au sens du toucher comme le chatouillement, la prise affectueuse de la main pour le faire lever de sa chaise (ligne 26). Au début, Rohan regarde, la tête inclinée sur le côté. Comme Noushine s'approche de lui, il croise les bras alors que celle-ci lui tend la main. Cependant, la résistance de l'élève et son obstination à refuser de se lever qu'accompagne l'indice verbal « non » exprimant sémantiquement un refus, est simultanément contredite par des indices non-verbaux comme un léger sourire esquissé sur les lèvres de l'enfant. C'est un bon signe qui

montre que l'assistante a réussi à attirer son attention et à le mettre en confiance. Pour qu'il ne se sente plus seul devant l'assemblée des élèves qui l'entoure et dévalorisé aux yeux de ses camarades, Noushine se place donc sur l'axe horizontale de la communication, pour mieux interagir elle utilise les expressions enfantines « jouer » et « jouer ensemble » qui peuvent avoir un sens polysémique dans ce contexte. En effet, l'expression « jouer ensemble » prononcée en farsi peut signifier à la fois « jouer ensemble le rôle de la saynète dans un cadre scolaire » mais aussi, « partager un moment d'amitié à travers une activité ludique ». L'anaphore du verbe « jouer » s'inscrit dans la pratique de la communication émotive (*Ibid.* 2004) car Noushine joue sur cette polysémie existant dans le vocabulaire de l'enfance afin de mettre Rohan en confiance. Ainsi, elle lui répète qu'il peut *jouer le rôle* comme il aime (ligne 26), laissant ainsi entendre que « jouer ensemble » et « jouer le rôle » pourrait avoir un sens équivalent, ce qui inciterait l'enfant à s'aventurer sur le plan ludique et non plus scolaire. Cependant, Rohan buté, résiste, fronce de nouveau les sourcils et retourne s'asseoir.

27 Noushine : ببین خراب می‌کنی نمایشو [Regarde, tu vas déconstruire le théâtre !] C'est quoi un déguisement
[Tu ajoutais quelque chose d'intéressante, c'était quoi ?] به چیزیم خودت اضافه می‌کردی قشنگ بود، چی بود؟

28 Maîtresse : « C'est très moche ! »

29 Noushine : آره خودش از خودش گفته بود. بگو ببینم، پسر گل. خب [Oui, il a inventé lui-même ! Allez, dis, mon chéri !] C'est quoi un déguisement ?

L'assistante insiste en utilisant le mode injonctif « regarde » pour responsabiliser l'enfant devant ses camarades et lui faire comprendre que sa défection dans le rôle de l'éléphant compromettrait la représentation de la pièce. Cette injonction est un trait de la communication émotive, visant intentionnellement à faire réagir l'enfant au reproche formulé. Simultanément, un geste d'action accompagne la parole puisque Noushine tire la main de l'enfant pour l'encourager à jouer (ligne 27). Rohan, regardant Noushine, résiste encore comme en témoigne le changement de posture qu'il effectue par un léger mouvement de recul du ventre à l'approche de l'assistante. Mais il finit par accepter la présence de Noushine et se laisse tirer vers la chaise où elle vient de s'asseoir. S'inscrivant toujours dans le registre de la communication émotive (Moulin, J-F. 2004), elle le prend dans ses bras et l'invite à prononcer la phrase qu'il avait dite lors d'une répétition antérieure à cette séance. Nous devons dans ce contexte préciser que Rohan, lors d'un cours précédent non-filmé avait, alors qu'il incarnait son rôle, ajouté une réplique personnelle qu'il avait inventée et qui selon lui, semblait correspondre à la situation de

la saynète qu'il interprétait ; cette réplique était « c'est très moche ! ». Nous verrons que cette phrase va jouer un rôle implicite sur cette troisième séquence étudiée. En effet, dans le cas de notre description, l'assistante lui demande de répéter cette phrase ajoutée aux répliques apprises. Elle l'incite ainsi à participer d'une façon plus créative au rôle. L'objectif est de déclencher la fin de la bouderie et d'obtenir un accord de sa part pour continuer la représentation (ligne 27). Toute cette discussion a lieu dans la langue maternelle de l'enfant afin qu'il n'y ait pas d'ambiguïté de sens et pour jouer affectivement sur ses émotions et le motiver.

Comme l'enfant reste muet, l'enseignante lui rappelle la fameuse phrase qu'il a inventée (ligne 28). Afin de l'encourager, l'assistante s'adresse alors à l'enseignante et feint de lui rappeler que c'est Rohan lui-même qui a ajouté cet énoncé, tout en prenant un ton faussement admiratif et étonné (ligne 29). Toujours dans cette stratégie communicative, elle le sollicite à recommencer de jouer son rôle. Sur le plan du canal verbal, des mots doux et gentils (ligne 29) accompagnent le geste de l'assistante qui tient toujours l'enfant dans ses bras. L'assistante se veut maternelle et donc rassurante avec des expressions familières et affectueuses, sur le ton de la confiance intime et émotionnelle comme « mon fils chéri » qui situe la scène hors du contexte scolaire, dans un « lieu privé », moins contraignant pour l'enfant que peut l'être ce « lieu collectif » de la classe.

30 Rohan : آخه خندهم میگیره. [Mais ça me fait rire !]

31 Noushine : خوب با خنده بگو چون مسخرهست. [Alors comme c'est rigolo tu dis en riant !]

32 Maîtresse : با خنده بگو اتفاقا چون داری مسخره می کنی خیلی هم عالیه. [Dis en riant, comme dans l'histoire tu es en train de te moquer ça sera bien !]

33 Noushine : آره خیلی جالب می شه اصلا، بگو. بگو ببینم پسرم. [Oui, ça sera très intéressant, dis ! Dis mon fils !]

Les grands efforts conjugués des deux enseignantes ne sont pas loin de porter leurs fruits. L'enfant se laisse aller dans les bras de Noushine, il penche la tête en arrière, il se courbe vers l'assistante et accepte enfin de s'exprimer. Il parle en farsi pour expliquer les raisons qui l'empêchent de reprendre la répétition. Son explication est que le geste qu'il doit accomplir et qui lui a été commandé par l'enseignante, le fait rire (ligne 30). Son refus peut donc être interprété comme une demande de plus d'encouragement, comme s'il disait « Pousse-moi un peu et je parlerai » (Gumperz, J. 1989). Par son explication, il a exprimé indirectement son

besoin d'aide et son désir de compagnie. Ses expressions peuvent être interprétées comme des manifestations d'impuissance et des demandes indirectes d'assistance. Noushine persévère et tente de convaincre Rohan de reprendre son rôle. Elle abonde dans son sens et justifie le fait qu'il puisse avoir envie de rire. Pour cela, elle développe des arguments justifiant le mode comique de la saynète (ligne 31). Il s'agit dans le mode de la conciliation, d'un ajustement sur les opinions. En effet, l'assistante et l'enseignante s'accordent à confirmer que le rôle interprété par Rohan, peut se jouer dans le registre comique (ligne 32 et 33). Pendant que les enseignantes lui fournissent ces arguments pour l'encourager, nous remarquons que le comportement physique de Rohan change selon de nouveaux critères non-verbaux : en effet, il se balance de nouveau, se penche d'un côté puis de l'autre comme pour manifester sa gêne et ce qui semble être une certaine timidité.

34 Rohan : C'est quoi un déguisement ?

35 Noushine : Voilà ! C'est très moche !

36 Rohan : C'est très moche !

37 Maîtresse : عالی شد. [C'est excellent !] Applaudissez Rohan !

Noushine tient donc la main de Rohan, elle s'assoit sur une chaise à côté de l'enseignante et prend l'enfant dans ses bras. Rohan se laisse entraîner dans les bras de l'assistante et pose sa tête contre sa poitrine, proche de son oreille. Il reste immobile mais accepte cependant de prononcer la réplique d'un ton bas, sans faire le geste. Les enseignantes ont enfin réussi, à force de stratégies, à convaincre Rohan de reprendre sa place dans les différents tours de parole et lui redonner l'envie de participer, jusqu'au déclenchement d'un accord. L'enfant recommence à jouer son rôle (ligne 34), puis Noushine intervient (ligne 35) jouant librement le rôle qu'elle s'est assignée dans la pièce afin de solliciter Rohan à lui donner la réplique d'une voix enfantine. En répétant la phrase inventée par Rohan « c'est très moche ! », Noushine brise l'aspect répétitif de la représentation de la saynète et introduit la dimension imaginative perçue par Rohan qui juge de façon dépréciative ce déguisement, objet de la représentation théâtrale. Galvanisé par cet encouragement personnel, Rohan s'enhardit et prononce la fameuse phrase qui place sa participation dans le registre comique (ligne 36). Alors qu'il est toujours dans les bras de Noushine, il rit montrant sa joie d'achever le rôle que l'assistante lui a conféré. Noushine lui déclare son contentement à travers des actes appréciatifs non verbaux : elle le serre dans ses

bras et colle sa joue contre la sienne. Par ces actes de tendresse, elle valorise ainsi l'attitude de l'enfant qui a accompli la récitation demandée.

Cette participation réussie conduit l'enseignante Lida à apprécier positivement la prestation de son élève en disant en farsi « C'est excellent ! », et aussi à valoriser la prise de parole de Rohan en demandant aux élèves de l'applaudir (ligne 37). Sa saynète jouée, Rohan quitte les bras de Noushine pour regagner le rang des élèves tandis que celle-ci s'efface pour permettre à l'enseignante de reprendre la suite de son cours. Mais au lieu de se tenir sagement debout avec ses autres camarades, Rohan monte sur une chaise pour effacer le tableau sans y être invité par l'enseignante ou l'assistante.

En effet, par cet acte flatteur, Lida influence directement la face du jeune Rohan mais aussi son territoire et les partenaires de l'action, à savoir les élèves de la classe. L'appréciation de l'enseignante en farsi n'a d'autres buts que de réparer la blessure de l'estime de soi éprouvée par Rohan en lui donnant le sentiment de la réussite (ligne 37). Cet acte de langage particulier rompt avec l'enchaînement routinier et didactique de la classe qui clôt la séquence. Les interventions réactives enseignante-élève ont permis une forme de conciliation autorisant Rohan à restaurer l'estime de lui-même dans un acte flatteur qui le rehausse aux yeux de tous.

En effet, si Rohan a su apprendre et mémoriser la phrase en français, il peut éprouver une certaine difficulté à associer l'abstraction du langage appris avec sa concrétisation gestuelle. Cela lui demande un effort supplémentaire de vivre une situation dans une langue seconde, d'associer cette gestuelle arbitrairement apprise et consentie dans un premier temps puis refusée dans une dénégation physique et verbale. L'obstination de l'enseignante à vouloir reproduire avec exactitude le geste enseigné, conduit l'enfant en difficulté à perdre rapidement son envie de continuer, ce qui se traduit par un découragement et un abandon. Ce blocage ne peut être levé que par un accueil favorable à une réponse même erronée de l'enfant, façon d'inciter l'élève à verbaliser sa pensée, en tâtonnant d'abord, puis en s'exprimant d'une manière linguistique à partir du vocabulaire ou du stock lexical même minime dont il dispose dans la langue apprise ou en cours d'apprentissage. Ajoutons que l'attitude affective et le comportement de la communication de l'assistante Noushine, est un facteur déterminant et positif dans le concept de soi. Le fait de traverser l'espace de la classe afin de continuer à maintenir le meilleur contact possible avec Rohan ne reste pas sans résultat. Sa présence rapprochée et la chaleur de son corps ressenties par l'élève, agissent sur son état émotionnel et

sur son comportement. Par cette attitude, Noushine renforce et confirme la confiance de l'enfant dans cette situation d'apprentissage et elle stimule ainsi l'activité de l'enfant (Moulin, J-F. 2004). En effet, Noushine crée, par cette attitude de compréhension, une relation affective avec Rohan qui donne à l'enfant un sentiment de sécurité et de confiance (Moulin, J-F. 2004). Cela encourage ainsi l'élève à reprendre son effort dans la tâche d'apprentissage et à l'accomplir avec un résultat cognitif satisfaisant. Ainsi, l'art de l'enseignante consiste à créer à sa manière, une image de l'acte de « parler le français », brillante et attrayante aux yeux des apprenants qui leur reste cependant possible et accessible.

Nous avons cherché à montrer à travers un exemple concret, comment l'enseignant par son rôle parvient à faire bouger les limites des pratiques d'apprentissage du français et susciter ou non l'intérêt pour la matière enseignée.

Notre recherche empirique vise à mieux comprendre le rôle des aspects socio-affectifs ou plus particulièrement des encouragements réalisés par l'enseignant lorsqu'il intervient dans le processus d'apprentissage.

Le résultat de notre observation nous permet de conclure que parmi les facteurs ayant un impact positif sur l'apprentissage, les encouragements comptent comme un facteur puissant qui produit des effets bénéfiques. Nous constatons bien qu'il s'agit d'une stratégie pédagogique, stratégie d'encouragement, telle que est définie par Messier, G. (2014). Ainsi, l'un des problèmes auxquels l'enseignant peut être confronté ne réside pas principalement dans le contenu à enseigner étant généralement bien préparé à l'avance, mais dans la communication avec les élèves. Autrement dit, afin d'arriver à un apprentissage réussi pour l'élève, la question de la pertinence des contenus à enseigner n'est pas le seul sujet à mettre en cause. Il faut tenir compte de la qualité de la relation entre l'enseignant et son élève et les stratégies qu'il développe pour réussir à transmettre ses connaissances. Les émotions constituent donc une composante incontournable de l'apprentissage, en jouant un rôle essentiel dans l'acquisition des connaissances et sur la motivation des élèves à apprendre. C'est un des points abordés dans le travail de Moulin, J-F. (2004) dans son article intitulé le discours silencieux du corps enseignant. Par l'exemple choisi, nous avons montré comment les émotions peuvent avoir une influence remarquable et déterminante sur la réussite des apprentissages chez les jeunes enfants.

Ayant un impact positif ou négatif sur la motivation de l'enfant, les émotions contribuent à perturber ou à faciliter leur apprentissage, en agissant comme un moteur ou comme un frein la motivation de l'apprenant étant en lien direct avec ses états affectifs. Le facteur essentiel dans la communication pédagogique entre enseignant et élève consiste pour l'enseignant à savoir bien décoder les sentiments de son élève et à bien prendre en compte ses émotions.

Nous avons vu que malgré l'existence de multiples canaux permettant de capter des signaux comportementaux tels que les mouvements, les expressions faciales, la voix et les réactions de l'élève, l'incapacité de l'enseignant à discerner l'émotion ressentie par l'enfant lors de son apprentissage et à répondre à ses signes corporels, peut le conduire à la frustration et à la démotivation. Cela est en accord avec ce que nous avons cité de Chernnyuk, N. (2013) au début de ce chapitre sur le fait que la négligence de l'état émotionnel de l'élève de la part de l'enseignant peut troubler l'apprentissage.

L'enseignant doit prévenir et diminuer l'apparition des affects négatifs chez son élève afin de faire cesser tout état de stress lié à l'apprentissage ; il doit le rassurer et lui manifester des encouragements en retour par des indices corporels ou faciaux. Nous confirmons l'avis d'Amadiou, F & Tricot, A. (2015) sur le fait que ces encouragements créent chez l'enfant un sentiment de compétence et aussi de fierté attribuable aux compliments de l'enseignant. À travers les observations réalisées sur le terrain, nous avons pu conclure que l'attention portée par l'enseignant à un élève, dans le but d'une amélioration ou d'une recherche d'une forme de perfection, devrait en général produire chez l'apprenant un effet de valorisation afin de susciter en lui, de meilleures performances.

Cependant cette accentuation de la part de l'enseignant exigeant, peut être mal vécue/ supportée de la part de l'enfant qui se trouve alors submergé par le sentiment d'impuissance et le découragement. Nous suivons la théorie de la loi de l'effet de Skinner sur le fait que reconnaître les efforts de l'apprenant dans le but d'une amélioration sans attendre la perfection, constituerait une manière de l'encourager qui le conduit à continuer ses efforts. Nous confirmons l'idée de Virat, M. (2016) selon laquelle si l'enseignant souligne les points forts de l'enfant au lieu d'appuyer sur ses imperfections, il stimule le plaisir d'apprendre chez l'élève et augmente son intérêt. Ainsi l'enseignant réussit à maintenir la motivation de l'apprenant.

Ce n'est pas seulement par l'utilisation du langage oral que l'enseignant exprime ses encouragements ou ses réprimandes, parfois, il a recours à des éléments paraverbaux pour mieux agir sur le comportement des enfants. Comme a dit Moulin, J-F. (2004) le langage corporel et les signes non verbaux présentent une grande variété d'expressions et jouent aussi un rôle très remarquable dans la gestion d'une relation de confiance avec l'enfant. La réduction de distance interpersonnelle face à un élève découragé entraîne une charge affective forte chez l'enfant et sera le moyen de résoudre un problème de transmission du propos didactique.

Suivant toujours le travail de Moulin, J-F. (2004), les gestes d'encouragement, d'apaisement, de connivence ou de consolation de la part de l'enseignant, qui attestent de la bonne qualité de la relation pédagogique, semblent nécessaires pour témoigner à l'égard de l'enfant d'une attitude de disponibilité et d'ouverture. Ces gestes d'affection dont la valeur affective et communicative ne sont plus à démontrer, tels que faire des câlins, caresser les cheveux, sourire, prendre la main, embrasser, serrer dans les bras, aident l'enfant en classe maternelle à se sentir encouragé. De tels encouragements doivent alors demeurer parmi les activités très couramment utilisées par les enseignants.

En observant plus en détail l'influence et le rôle que peuvent jouer les encouragements sur l'apprentissage des enfants, un constat s'impose : les encouragements sont un stimulus pour intéresser les enfants à apprendre et les prodiguer soutient la motivation des élèves tout en favorisant la réussite dans leur apprentissage.

Il nous paraît nécessaire d'ajouter ce point dans cette conclusion que la langue contient une valeur disponible à l'encouragement. Autrement dit, la langue contient l'identité de la personne car lui parler dans une langue ou dans une autre saurait l'encourager. En effet, le seul fait de choisir la langue maternelle de l'enfant, peut s'avérer un encouragement. Par conséquent, il faudra tenir compte de cette théorie qu'est la place de l'identité dans la langue. Ce qui veut donc dire que dans cette stratégie d'apprentissage, il y a des aspects identitaires qui jouent un rôle important dans la psychologie qui détermine le choix de l'usage ainsi que la forme d'une langue par rapport à une autre chez l'enfant.

Il nous reste à définir comment l'enseignant peut aussi moduler par ses stratégies didactiques la participation des élèves dans la classe. Nous allons étudier dans le chapitre suivant les limites

et les intérêts que la valorisation de la participation des élèves dans la classe peut avoir sur leur apprentissage.

3.3 Valorisation de la participation des élèves dans la classe

Selon Charlot, C. & Reuter, Y. (2012), la participation dans la classe concerne toutes les actions et paroles qui circulent, soit entre l'enseignant et ses apprenants, soit entre les apprenants, et qui visent à favoriser le processus d'apprentissage. La part que l'élève prend dans la vie de classe est ainsi appelée la participation de l'élève. Ses comportements de communication, particulièrement langagiers, dans la situation de classe – lieu de construction des apprentissages – caractérisent sa participation. Ce que nous entendons donc par la participation de l'élève, c'est son implication active dans les activités de la classe, se manifestant par des paroles, actions ou comportements divers, par exemple : Répondre aux questions posées par l'enseignant, lever la main pour prendre la parole, s'impliquer dans les travaux de groupe, être attentif et concentré, aider un pair, interroger l'enseignant, etc. (*Ibid.* 2012). Comme nous l'avons déjà évoqué dans la partie théorique de ce travail⁹³, la participation active des apprenants fait partie des stratégies dites sociocognitives, et plus précisément de la stratégie de coopération de l'élève avec l'enseignant (*Ibid.*, 2012).

Alors que la participation est une activité individuelle, elle n'a de sens que dans une situation collective liée à des enjeux d'enseignement et d'apprentissage. Selon Charlot, C. & Reuter, Y. (2012), la participation de l'élève s'inscrit toujours dans une situation de classe, un groupe-classe caractérisé par une dynamique interne. Les conduites scolaires, les actes et les comportements de communication, sollicités dans la classe, sont ainsi constitutifs de la participation en situation, qui signifie aussi connaître et appliquer les règles de vie établies dans la classe, ainsi que participer à leur construction. Il est du rôle de l'enseignant de favoriser la participation active des élèves dans la classe, la construction des compétences langagières, d'installer un climat de confiance et une aisance dans la communication.

⁹³ Voir Chapitre 3 : les stratégies d'apprentissage.

Si notre analyse se concentre sur la participation orale et sa valorisation, nous tenons à préciser qu'il n'est pas dans notre objectif d'aborder ce phénomène d'un point de vue psychologique, ceci ne relevant pas de notre domaine de compétences. Par contre, en regard des objectifs pédagogiques fixés par notre étude, l'observation des marques linguistiques dans une perspective didactique est donc privilégiée. Nous nous intéresserons à un cas concret de la relation pédagogique enseignante/ élève et plus spécifiquement aux marques de l'interaction.

Parmi les facteurs qui influencent les apprentissages scolaires, la valorisation des activités de l'élève est essentielle. Valoriser la pratique des élèves pour ne pas les décourager dans leur apprentissage, surtout en ce qui concerne l'apprentissage du français qui est une langue peu pratiquée dans la société iranienne, s'avère important. Ainsi, la valorisation de la participation de l'élève est une pratique enseignante qui relève de l'aspect socio-affectif. Elle fait partie des stratégies pédagogiques mises en place par l'enseignant. Comme déjà indiqué, selon Messier, G. (2014), ces stratégies pédagogiques ou didactiques favorisent le processus d'apprentissage. Nous cherchons donc à voir, à travers cet aspect, comment l'activité enseignante concernant la valorisation des pratiques des enfants peut être efficace, neutre ou bloquant dans l'apprentissage de l'élève au sein de la classe.

D'après Charlot, C. & Reuter, Y. (2012), en incitant les élèves à participer et à développer la coopération entre eux, l'enseignant peut aussi évaluer l'impact de la participation qui est un critère d'appréciation du « capital image » de l'élève et de son apprentissage. Par la participation, l'élève peut montrer qu'il s'intéresse, qu'il suit et qu'il est attentif ou motivé, et ainsi créer un lien entre participation et apprentissages. La figure du bon élève s'impose souvent au regard des participants. Parmi les critères pris en compte dans l'appréciation de la participation, il y a la mise en œuvre par l'élève d'une intention ou d'un effort de participation, mais aussi sa peur de la moquerie des pairs ou d'une réaction dépréciative de la part de l'enseignant, et enfin sa motivation, sa volonté de réussir et son positionnement face à l'image du bon élève. Les apports des pratiques de valorisation de la participation dans la classe sont donc assez grands pour l'élève car la valorisation permet de stimuler la volonté de l'effort d'apprentissage chez ce dernier, de développer son engagement dans l'apprentissage et dans l'accomplissement des tâches, en fonction de ses capacités et possibilités (Amadiou, F. Tricot, A. 2015).

Un élément moteur dans l'apprentissage est le sentiment d'efficacité personnelle car il affecte le désir d'apprendre et crée chez l'élève la volonté d'agir pour la prochaine action (Bandura, A. 2003). Selon l'approche sociocognitive de Bandura, l'efficacité personnelle concerne « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (2003. p. 12). Il existe donc un lien entre le sentiment d'efficacité et les actions : le sentiment d'efficacité personnelle est le fait d'avoir confiance en ses compétences (physiques, intellectuelles et affectives). Ce sentiment agit directement sur la motivation, les processus comportementaux, cognitifs et émotionnels. Valoriser la participation de l'élève ou au contraire l'ignorer, peut entraîner un sentiment de succès ou d'échec sur ses capacités personnelles, ce qui influe sur son sentiment d'efficacité personnelle. Selon Bandura, A. (2003), ce sentiment d'efficacité est un facteur interne à l'individu, il a une forte influence sur les comportements humains en agissant sur le niveau intentionnel de l'action dans l'apprentissage. Zimmerman, B-J. (2000) confirme ce point de vue en précisant que la réussite des élèves est corrélée à un sentiment d'auto-efficacité qui leur procure une confiance dans leurs capacités à réaliser les tâches d'apprentissage, et ce même dans le domaine des langues étrangères. Et cette confiance personnelle ne peut être bâtie sans les encouragements et les valorisations : l'enseignant a un rôle central ici.

Puisque la notion des actes de langage est déjà abordée dans le chapitre cinq de la partie théorique de notre travail, nous ne reviendrons pas dessus, mais en ce qui concerne l'acte de « valoriser la participation de l'élève », nous le définirons ainsi : c'est un acte de langage dont l'usage par l'enseignant consiste à confirmer/ valider les réponses de son apprenant (Drăgan, A. Ganea, A. 2013). En didactique, l'enseignant peut prononcer des expressions de la confiance et du soutien (ou de l'encouragement) comme « C'est bien », « Très bien », « Bravo », « Excellent », « Parfait ». Ces expressions font ainsi partie des stratégies de valorisation ; leur usage permet de valoriser verbalement l'effort de l'élève dans son apprentissage et de l'encourager à continuer (*Ibid.* 2013).

De plus, comme déjà évoqué au chapitre deux de la partie théorique de notre travail, selon l'approche béhavioriste, l'apprentissage se réalise quand un acte crée un effet positif (une récompense) ou un effet négatif (une sanction) (Crahay, M. 2016). Pour Skinner, deux principes sur lesquels est basé l'enseignement programmé sont le renforcement et la participation active de l'élèves. En suivant cette optique, notre hypothèse est que l'acte de valoriser la participation

de l'élève dans la classe peut avoir un effet important sur le résultat obtenu. Nous interrogeant sur l'impact que pourrait avoir l'acte de valorisation de l'enseignant sur l'apprentissage du français chez l'élève iranien, nous étudierons ainsi ses effets différents. Nous travaillerons notamment sur les résultats didactiques des effets émotionnels sur l'élève, engendrés par l'enseignant quand il valorise le travail de l'élève dans l'espace social du groupe classe.

La visualisation d'une séance vidéo-filmée de notre corpus en petite section Film Lalé 3a, prise par l'angle de deux caméras (Film Lalé 3a, caméra des élèves, partie 1, 3mn30, annexes) ou (Film Lalé 3a, caméra de l'enseignante, partie 1, 2mn40, annexes) nous a permis de vérifier si la valorisation par l'enseignante pouvait être une stratégie efficace afin de favoriser l'apprentissage du français. Dans les séquences choisies à cet égard, l'exemple du jeune élève appelé Aras nous paraît très intéressant. Nous aurons l'occasion de revenir sur son cas plus longuement lors de l'analyse de la troisième séquence.

Mais avant d'aborder nos séquences à analyser, bien que nous l'ayons déjà expliqué précédemment⁹⁴, nous souhaitons rappeler ce que nous entendons par les termes « Film », « Séance », « Séquence » et « Micro-Séquence », propres à ce projet d'étude. Nous faisons un bref retour sur ces distinctions tout en apportant quelques éléments d'informations sur le film présenté, afin d'éclairer au mieux la lecture du tableau qui va suivre :

- Le « Film » englobe l'ensemble des vidéos enregistrées des différentes classes de l'école. Pour notre présent exemple en petite section, le « film 3a » est d'une durée totale de 138 minutes et 2 secondes, constitué de l'enregistrement de tout ce qui s'est passé durant une journée entière dans la classe de petite section, au début de l'année scolaire (le 2 décembre 2013). Cette journée a été filmée depuis l'angle de vue de deux caméras : la caméra des élèves, d'une durée de 68mn26, et la caméra de l'enseignante, d'une durée de 69mn76.
- La « Séance » à analyser est un extrait choisi du « film », correspondant à une unité didactique observée et étudiée dans notre analyse.
Nous avons choisi la présente « séance » à analyser, principalement depuis la caméra des élèves : elle correspond à la partie du film qui débute à 3 minutes et 30 secondes,

⁹⁴ Dans le chapitre 3.2 (Les encouragements) de la deuxième partie de ce travail.

partie pendant laquelle les élèves abordent l'apprentissage de l'action de « jouer au ballon ».

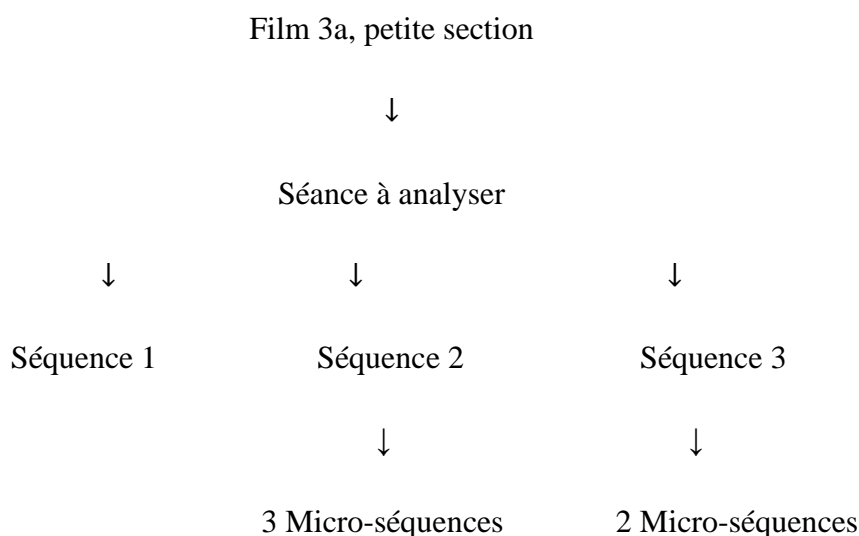
- Cette « séance » est composée de 3 « séquences » à analyser. Chacune de ces « séquences », qui constituent une unité didactique, présente diverses interactions visuelles et orales au sein de la classe. Leur sélection nous permet de les observer et de les analyser.
- Ces « séquences » à analyser sont elles-mêmes subdivisées en « micro-séquences ».

Ci-après, le tableau synthétique reprend les séances, séquences et micro-séquences de notre film, ainsi que les actes de langage qui y sont associés, dans l'objectif de faciliter la visualisation d'ensemble de la structure de notre analyse. Une représentation de la subdivision du Film 3a en séance, séquences et micro-séquences, est proposée dans le schéma qui suit le tableau.

Tableau 2. 3. 3. 1.

Film 3a Petite section : 138mn02 Caméra des élèves : 68mn26 Caméra de l'enseignante : 69mn76						
La séance analysée : 20mn01 (Caméra des élèves, partie 1)						
Séquence 1		Séquence 2			Séquence 3	
00mn27		00mn42			1mn07	
Les actes de langage		Les actes de langage			Les actes de langage	
Participation Compréhension Confirmation Correction indirecte		Consigne Non-validation Non-appréciation Confirmation Valorisation verbale			Participation Consigne Valorisation Correction Respect de la consigne Protestation Respect de la consigne Valorisation	
		Micro-séquences			Micro-séquences	
		M-S 1	M-S 2	M-S 3	M-S 1	M-S 2
		Consigne	Non-validation	Non-appréciation Confirmation Valorisation verbale	Participation Consigne Valorisation Correction Respect de la consigne Protestation	Respect de la consigne Valorisation

Schéma de la subdivision du Film 3a



Pour cet exemple, notre « séance » d'une durée de 20mn01 possède trois « séquences didactiques à analyser » :

- Une première séquence d'une durée de 27 secondes pendant laquelle l'enseignante travaille sur la compréhension orale de l'énoncé « jouer au ballon » à l'aide d'un dispositif d'apprentissage qui est le poster. Cette séquence n'a pas de micro-séquence et on note la participation, la compréhension, la confirmation et la correction indirecte comme actes de langage présents.
- Une deuxième séquence d'une durée de 42 secondes au cours de laquelle les élèves apprennent à décrire l'activité que fait leur camarade (Jouer au ballon) avec l'aide d'un ballon comme dispositif d'apprentissage. Cette séquence est divisée en 3 micro-séquences. Les actes de langage présents pendant ces 3 micro-séquences sont la consigne, la non-validation, la non-appréciation, la confirmation et la valorisation verbale.
- Une troisième et dernière séquence, d'une durée de 1mn07 à la fin de laquelle les stratégies appliquées par l'enseignante apportent leurs fruits sur l'apprentissage d'un élève observé. Cette séquence possède 2 micro-séquences à analyser. La participation, la consigne, la valorisation, la correction, la protestation et la valorisation sont les différents actes de langage qui constituent cette troisième séquence. Pendant la dernière micro-séquence interviennent différents actes de langage significatifs, qui correspondent à des moments remarquables de la situation d'enseignement-

apprentissage. Nous allons donc analyser ces actes de langage et les comportements linguistiques des apprenants et de l'enseignante afin d'arriver à une conclusion.

Dans un premier temps, nous expliquerons, pour chaque séquence, les éléments constitutifs de la situation de communication selon les distinctions élaborées par Traverso, V. (2004) : nombre de participants, caractéristiques, rôles et relations, cadre spatio-temporel (prise en compte du lieu et du temps), objectifs (précis et global). Nous tenons à suivre cette grille de lecture selon Traverso, V. (2004) car elle nous apparaît assez complète et pertinente pour décrire les situations de communication et les relations des interactants entre eux, également la façon dont les rôles interactionnels se modifient au cours d'un échange.

Pour chacune des trois séquences principales analysées, trois tableaux reprendront de manière synthétique ces divers éléments constitutifs, permettant une première approche descriptive du contexte et de la situation abordée dans notre séance en petite section : Lalé film 3a, Caméra des élèves, Partie 1, 3mn30, annexes.

Nous chercherons ensuite à décrire et à analyser les situations de communication et les séquences dans une approche multimodale : nous serons donc attentive aux paroles échangées, à la prosodie, aux gestes et mimiques, aux regards, aux postures et mouvements qui constituent les facteurs extralinguistiques et paraverbaux de la communication interpersonnelle.

3.3.1 Première séquence à analyser

Tableau 2.3.3.2

Participants				Cadre spatio-temporel		Objectifs	
Nombre	Rôles / relation	Caractéristiques		Temps	Lieu	Global	Précis
		Âge	Sexe				
13	Élèves	3-4 ans	5 garçons 8 filles	3mn30-4mn03 : 27 s.	Salle de classe	Apprentissage linguistique : être capable d'utiliser le verbe jouer au ballon dans un énoncé pour décrire une action que quelqu'un fait ou une action qu'il a envie de faire.	Compréhension de l'orale : comprendre la question « Qu'est-ce qu'il fait ? ». Initiation à la production orale : décrire une action en utilisant les vocabulaires déjà appris.
2	Enseignantes	Quarantaine cinquantaine	Femmes			« Il/ elle joue au ballon. » « Je veux jouer au ballon. »	Être capable de répondre à la question « Qu'est-ce qu'il fait ? » même d'une manière incomplète : « Il joue » ou « Il joue au ballon ».

Dans cette première séquence de notre analyse, le nombre des participants engagés est de 13 élèves et deux enseignantes, Lalé (enseignante principale) et Maryam (assistante). Nous ne pouvons pas qualifier la relation entre les enseignantes et leurs élèves de seulement institutionnelle ; les élèves étant en très jeune âge, les enseignantes ont un rapport maternel avec eux, à tel point que Lalé les appelle parfois « maman »⁹⁵. Les enfants, quant à eux, jouent leur rôle d'élèves auprès des enseignantes qui leur transmettent un savoir, leur assurent un apprentissage. Les adultes sont donc collègues, dans le rôle d'enseignants. L'axe vertical, ou l'axe du pouvoir, qualifié ainsi par Traverso, V. (2004), caractérise la relation entre l'enseignante Lalé et les élèves. Cet axe vertical qui suppose un dominant et un dominé n'annihile pas pour autant les liens de proximité tissés avec les enfants, c'est la corrélation élève/ enfant/ maîtresse qui adoucit l'axe du pouvoir.

En ce qui concerne les caractéristiques des élèves participants, 5 garçons et 8 filles, ils se situent dans une tranche d'âges de 3 à 4 ans. La relation entre les enfants, dans la classe, peut être qualifiée d'égalitaire et de proximité, selon l'axe horizontal défini toujours par Traverso, V. (2004), c'est-à-dire qu'ils se considèrent comme des camarades de classe.

Dans la grille de Traverso, V. (2004), le cadre spatio-temporel réunit les aspects de temps et de lieu. Concernant le temps et la durée de la classe, nous n'observons aucune contrainte de durée pour cette séquence. L'enseignante possède un temps suffisant pour respecter les objectifs de sa séance. La première séquence à analyser débute à la troisième minute et trente secondes, et se termine à 4 minutes 3 secondes. Cette séquence d'une durée de 27 secondes s'élabore dans la salle de classe définie comme l'espace d'interaction.

Les objectifs de cette séquence se subdivisent en deux : un objectif global et un objectif précis. L'objectif global visé consiste en un apprentissage linguistique correct réalisé par le biais des répétitions collectives et des interactions (questions-réponses, collectives et individuelles) entre l'enseignante et les élèves dans la langue seconde (le français). Cela signifie que l'élève doit être capable de décrire l'action accomplie par une personne, ou l'action que lui-même a envie

⁹⁵ En Iran (à Téhéran et plus précisément dans le milieu où nous avons filmé nos élèves), le fait qu'une mère n'appelle pas son enfant par son prénom, et l'appelle « maman » est très naturel et ordinaire, c'est pour développer une relation de douceur maternelle envers les enfants. Le fait que l'enseignante (Lalé) les appelle parfois par ce terme affectueux s'explique parce qu'ils sont très jeunes et parce qu'elle souhaite leur assurer un sentiment de sécurité en nouant des liens maternels avec eux.

de faire : ici, il s'agit de l'action « jouer au ballon ». Quant à l'objectif précis, il consiste, pour l'élève, à obtenir la compétence nécessaire pour décoder la question relative à cette action et y apporter une réponse même incomplète. Il s'agit d'une production orale, en réponse à la question posée par l'enseignante : « Qu'est-ce qu'il fait ? ». L'élève doit être capable de formuler une phrase simple en réponse à l'enseignante, en plaçant le pronom sujet à la troisième personne du singulier, « il » ou « elle », correctement en lien avec le sujet (la personne), et conjuguer le verbe « jouer » en choisissant la bonne déclinaison : « Il joue » / « elle joue » ou « Il joue au ballon » / « Elle joue au ballon ». Les élèves prennent ainsi plaisir à échanger tout en s'impliquant et en approfondissant leur français par l'acquisition du vocabulaire des objets et la pratique simultanée de la conjugaison.

Après avoir abordé la situation de communication de notre première séquence, nous procédons maintenant à sa contextualisation, opérée dans cette classe de petite section (Lalé, Film 3a, Caméra des élèves, Partie 1, 3mn30, annexes). Il s'agit de la troisième journée vidéo de notre filmage, en période de début d'année scolaire.

L'enseignante Lalé inaugure la journée d'école par un bref échange avec les treize élèves. Elle applique conformément le protocole de l'appel et du comptage des élèves afin de déterminer la présence ou l'absence de chacun. C'est une séquence d'ouverture de la journée que nous n'analyserons pas. Nous relatons juste ce moment, afin de donner une vision globale du déroulement du cours, depuis son début jusqu'à la séquence à analyser, pour nous concentrer ensuite sur la question de la valorisation de la participation des élèves dans la classe. Ainsi, après ce rituel matinal de l'appel, les élèves sont assis sur leur chaise formant deux rangs devant le tableau ; l'enseignante est assise aussi sur une chaise à côté du tableau, face aux élèves (Lalé 3a, caméra de l'enseignante, Partie 1). À l'aide d'un poster placé sur le tableau illustrant le vocabulaire des jouets (ballon, avion, camion, train, poupée, ours en peluche, voiture, téléphone, etc.), elle convoque les enfants à explorer ce lexique dans un oral collectif semi-dirigé, le but étant qu'ils se remémorent des notions acquises antérieurement en classe, sur le thème. Au cours de la séance précédente, le programme/l'objectif de l'enseignante était d'apprendre aux élèves à mettre ces termes en situation dans une structure syntaxique donnée et complète : « c'est un / c'est une + nom du jouet ». Elle invite donc, ici, à la mise en pratique des connaissances déjà apprises. La parole circule librement, l'enseignante pose des questions précises sans solliciter un enfant individuellement mais le groupe entier, et corrige, confirme

ou complète fréquemment leurs réponses, sans apporter d'explications supplémentaires. À la question « Qu'est-ce que c'est ? » posée par l'enseignante, soit les élèves répondent en un mot : « ballon ! avion ! », et l'enseignante complète leur réponse en insérant le mot prononcé dans le modèle de phrase attendu : « C'est un ballon », « C'est un avion » ; soit les élèves répondent correctement, et leurs réponses sont confirmées par un hochement de tête de l'enseignante, montrant son approbation, ou par un énoncé explicite comme « très bien ». Depuis le début de la séance et pendant toute la durée de la révision, nous remarquons Aras, un élève sur lequel nous reviendrons plus bas, dans notre lecture analytique de la séquence ; il participe activement aux interactions de classe, suivant l'enseignante du regard et répondant systématiquement aux questions posées. L'acte de langage manifeste ici est celui de la participation.

Nous procédons maintenant à la lecture analytique de cette première séquence en classe de petite section, captée par l'angle de nos deux caméras : Film Lalé 3a, caméra de l'enseignante, Partie 1, 2m40, et Film Lalé 3a, caméra des élèves, Partie 1, 3m30, annexes, afin d'illustrer les intérêts ou les limites de ce type d'apprentissage. Il s'agit donc, pour rappel, de la troisième vidéo de notre première étape de filmage, en période du début d'année scolaire.

1 Maîtresse : Très bien ! Les enfants, qu'est-ce qu'il fait ? Il danse ?

2 Les enfants : Non !

3 Maîtresse : Qu'est-ce qu'il fait ?

4 Aras : Il est ... garçon !

5 Maîtresse : Oui, le garçon, qu'est-ce qu'il fait ?

6 Yékta : Inaudible

7 Maîtresse : Quoi ? Il ?

8 Amir-Arsalan : Jouet !

9 Kimia et Béréliane : Jouet !

10 Yékta : Jouet !

11 Maîtresse : Jouer ! Il joue !

12 Ilia : Kourosh !

13 Maîtresse : Je m'excuse !

14 Yékta : Elle joue !

15 Maîtresse : Il joue. Il ?

16 Maîtresse : Joue au ballon !

17 Maîtresse : Il joue au ?

18 Les enfants avec la maîtresse : Ballon !

Notre séquence analysée commence par l'angle de vue de la caméra enseignante⁹⁶, lorsque la maîtresse désigne sur le poster placé au tableau, l'image d'un petit garçon, bras étirés, qui tire dans un ballon. L'objectif précis de cette séquence est de pouvoir décrire une action en une phrase tout en utilisant un terme du lexique déjà appris. L'enseignante aborde ici une nouvelle étape de son cours, en introduisant une nouvelle structure syntaxique, plus complexe puisque dans ce nouvel exercice, les enfants devront décrire au moyen d'une phrase simple (sujet + verbe + objet) une action, et ne plus se contenter d'une énumération d'objets appartenant au champ sémantique du jeu.

Lalé demande aux enfants : « Qu'est-ce qu'il fait ? », tout en ajoutant une question erronée : « Il danse ? » (ligne 1). Cette seconde question s'accompagne d'un mouvement de bras étirés suggérant une danse iranienne que l'enseignante effectue en se retournant vers les enfants. Elle souhaite leur faire comprendre qu'elle attend une phrase verbale décrivant une autre action comme réponse, puisque l'action mimée ne ressemble pas à celle du petit garçon sur le poster. Aussi, elle attend que les enfants expriment une phrase complète comme « Il danse..., Il mange..., etc. » – ici, « il joue » – avec un pronom personnel approprié et un verbe conjugué, et non pas un simple mot comme « Danse, Joue, Mange... ». Les élèves répondent négativement à son imitation, par un « non » (ligne 2), montrant que la compréhension de la seconde question formulée par l'enseignante est effective, mais que faute de vocabulaire, ils ne réussissent pas à répondre correctement. L'un des élèves, Ilia, imite les mouvements de danse réalisés par Lalé, confirmant ainsi sa compréhension du discours sans pouvoir toutefois formuler les mots adéquats (caméra des élèves⁹⁷). Comme l'enseignante n'a pas reçu de réponse

⁹⁶ Cette caméra se focalise sur l'enseignante Lalé.

⁹⁷ Cette caméra se focalise sur les enfants et l'assistante de l'enseignante, Maryam.

complète, elle répète sa première question : « Qu'est-ce qu'il fait ? » (ligne 3). L'un des élèves, Aras – qui nous intéresse particulièrement dans cette première analyse – répond : « Il est ... garçon ! » (ligne 4). Cette réponse, incorrecte grammaticalement, n'est pas en lien avec la réponse attendue par l'enseignante mais elle montre qu'Aras a pourtant bien saisi la question, car lui aussi, à l'instar des autres enfants, a répondu « Non » à la question erronée de l'enseignante. Aras, dans son effort de participation, a préféré ici, formuler une réponse incorrecte plutôt que de rester silencieux. Cette attitude illustre bien sa volonté de participation à l'activité de la classe, il mobilise tout son savoir déjà acquis même si celui-ci n'est pas utilisé à bon escient. Nous constatons par l'angle de la caméra de l'enseignante que Lalé regarde alors Aras et accepte cependant sa réponse par un « Oui, le garçon » (ligne 5). L'acte de langage est la confirmation. Elle ne refuse donc pas la participation de l'enfant, mais au contraire, valorise sa réponse de cette manière, en confirmant la justesse de l'information donnée par Aras, afin de l'encourager à participer de nouveau, notamment en s'adressant directement à lui. Elle le regarde et répète sa question : « Qu'est-ce qu'il fait ? » (ligne 5). À ce moment-là, nous remarquons Yékta (par l'angle de la caméra des élèves) qui essaie de répondre à la question de l'enseignante, mais sa phrase est inaudible pour nous. Elle lève un pied et fait semblant de tirer dans un ballon (ligne 6). Par cette imitation, Yékta montre qu'elle connaît pertinemment la réponse. Nous pouvons même affirmer que l'enfant répond correctement, mais par le biais d'une imitation.

Face à l'absence de réponses correctes, l'enseignante essaye finalement d'aider les enfants (retour à l'angle de la caméra de l'enseignante). Elle les interroge de nouveau « Quoi ? Il ? » (ligne 7) puis arrondit ses lèvres pour souffler le verbe « joue ». Par l'angle de la caméra des élèves, nous voyons que les enfants suivent bien l'enseignante et essaient de participer et de répondre. Un élève, Amir-Arsalan, répond « jouet » (ligne 8), ce qui entraîne deux autres, Kimia et Béréliane, à répéter « jouet » après lui (ligne 9). Yékta répète aussi le mot « jouet » (ligne 10). L'enseignante approuve les réponses en prononçant d'abord le verbe « jouer » (ligne 11) à l'infinitif, et en formulant ensuite la phrase attendue, « Il joue ! » (ligne 11), pour établir la structure sujet + verbe. En effet, ces enfants essaient de construire une phrase à partir du mot « jouet » qu'ils doivent placer après le pronom personnel « il » ; ils ont bien reconnu la sonorité du mot « jouet » mais ignorent l'homophonie entre le verbe « jouer » et le nom « jouet ». L'enseignante introduit le pronom « il » dans sa formulation pour décrire l'acte « il joue », les enfants sont enclins à répéter la phrase prononcée à l'identique sans vraiment identifier la

reprise pronominale. L'enseignante répète la phrase « Il joue » et par cette stratégie de répétition, fait en sorte que les élèves se sentent capables de reproduire des actes langagiers, afin de les conduire vers une réponse correcte et donc à la réussite par rapport à la question posée.

Tandis que Lalé essaie d'enseigner cette structure à la classe, l'élève Ilia appelle son ami Kourosh (ligne 12), et ils s'amuse entre eux, ce qui fait que l'enseignante touche Kourosh et le pousse contre le dossier de sa chaise tout en disant « Je m'excuse » (ligne 13), pour les calmer et attirer leur attention. Cet intermède ne perturbe pas l'ambiance de la classe. Parmi les élèves, Yékta est toujours en participation active et répète la phrase consciencieusement, mais elle se trompe sur le pronom personnel de la troisième personne au singulier et à la place de dire « il », elle le prononce au féminin « Elle joue » (ligne 14). Si Yékta n'a pas répondu complètement et correctement, l'enseignante est cependant convaincue que l'élève a la capacité d'interagir dans la langue française. Cette bonne expérience, qui repose sur une réussite partielle, encourage toutefois Yékta à participer de nouveau à l'activité orale de la classe. L'enseignante corrige son énoncé d'une manière indirecte, en reprenant sa phrase avec le bon pronom personnel « il », et en insistant sur ce pronom personnel au masculin ; « Il joue, il ? » (ligne 15). La répétition successive de cet énoncé sollicite les connaissances des enfants sur deux aspects grammaticaux : le pronom personnel « il » et la conjugaison du verbe « jouer » à la troisième personne du singulier.

C'est alors que l'enseignante introduit le complément d'objet « joue au ballon » (ligne 16) pour compléter la phrase initiale : « Il joue au ballon ». L'objectif global de cette pratique enseignante est d'enseigner progressivement aux enfants des structures syntaxiques simples en situation du type : « Il/ elle joue à/ au + quelque chose ». En les sollicitant oralement, l'enseignante s'assure, par le jeu de la répétition, de la mémorisation de cette structure syntaxique. Aussi, pour maintenir l'attention des enfants, elle leur fait répéter la structure tout en leur demandant, indirectement et par le ton interrogatif, de compléter son énoncé « Il joue au ? » (ligne 17). Les enfants répondent alors collectivement en sa compagnie : « ballon » (ligne 18).

Durant toute cette observation, nous avons remarqué Aras qui continue toujours de participer activement dans la classe, en répondant aux questions posées par l'enseignante.

Cette première séquence s’achève mais constitue cependant une séquence d’ouverture pour la deuxième séquence abordée ci-après.

3.3.2 Deuxième séquence à analyser

Tableau 2.3.3.3

Participants				Cadre spatio-temporel		Objectifs	
Nombre	Relation	Caractéristiques		Temps	Lieu	Global	Précis
		Âge	Sexe				
13	Élèves	3-4 ans	5 garçons 8 filles	4mn04 - 4mn46	Salle de classe	Apprentissage linguistique : être capable d'utiliser le verbe « jouer au ballon » dans un énoncé pour décrire une action que quelqu'un fait ou une action qu'il a envie de faire ; « Il/elle joue au ballon. » et « Je veux jouer au ballon. »	Production orale : être capable de décrire l'action de jouer au ballon en une phrase complète tout en utilisant correctement les pronoms personnels à la troisième personne du singulier (Il/elle).
2	Enseignantes	Quarantaine cinquantaine	Femmes	(42secondes)			

Le tableau ci-dessus nous apporte une vue synthétique de la situation de l'interaction relative à cette deuxième séquence. Parmi les éléments constitutifs de la situation de communication définis par Traverso, V. (2004), tout ce qui concerne les participants (leur nombre, leur relation, leurs caractéristiques) reste identique à la première séquence. Le cadre spatial reste celui de la

salle de classe, et l'objectif global demeure le même. Par contre, l'objectif précis, la durée et le découpage de cette séquence en micro-séquences sont les éléments qui ont été modifiés.

Notre deuxième séquence à analyser commence à quatre minutes quatre secondes (4mn04) du début de classe, la présence des élèves et des enseignantes demeure inchangée. Cette séquence se termine à quatre minutes quarante-six secondes (4mn46) du début de la classe. La durée est donc d'environ quarante-deux secondes. Les participants gardent toujours la même relation institutionnelle entre eux ; élèves, enseignantes, camarades, collègues.

- Suivant l'axe de communication verticale, les participants, professeurs et élèves, interagissent toujours dans le cadre d'une situation hiérarchisée. Cet axe, pouvant être considérée comme l'axe du pouvoir, caractérise toujours la relation de maîtrise ou d'autorité qu'exerce l'enseignante Lalé sur ses élèves.
- Suivant l'axe de communication horizontale, professeurs et élèves établissent une relation informelle ; camaraderie et familiarité des élèves entre eux. Les jeunes participants communiquent entre eux, observent, s'imitent et concurrencent souvent celui qui parle au professeur⁹⁸.

En ce qui concerne le contexte de communication, les interactions entre l'enseignante et les élèves se font avec la présence d'un objet : un ballon. L'acquisition de la compétence pour décrire l'action d'autrui, notamment celle de « jouer au ballon », et pouvoir déclarer son envie de faire cette action, est l'objectif global de la deuxième séquence. Le fait que les élèves soient capables de décrire l'action de « jouer au ballon » en une phrase complète tout en mettant les pronoms personnels à la troisième personne du singulier (Il/elle) concerne l'objectif précis de cette séquence.

Cette deuxième séquence est composée de trois micro-séquences. Nous montrons la fragmentation de ces micro-séquences dans le schéma ci-dessous :

⁹⁸ Il faut noter qu'en ce qui concerne les termes d'adresse : malgré un rôle dominant des enseignantes sur l'axe relationnel enseignant-élève, les enfants utilisent la plupart du temps le pronom d'adresse (tu), pour parler à leur enseignante. En ce qui concerne le nom d'adresse, ils n'appellent pas l'enseignante par son titre (maîtresse), mais par leurs prénoms. Tout cela peut révéler d'une bonne relation de sécurité qui existe pour les enfants de la part des enseignantes.

Schéma de la subdivision de la séquence 2

Film 3a, petite section

Séquence 2



Micro-séquence 1 (00mn10)

Micro-séquence 2 (00mn17)

Micro-séquence 3 (00mn14)

La première micro-séquence commence à quatre minutes et quatre secondes (4mn04) du début de la classe et se termine à quatre minutes quatorze secondes (4mn14). La durée de cette micro-séquence est donc d'environ 10 secondes. L'objectif précis de cette micro-séquence consiste à travailler sur la compréhension orale des élèves : il s'agit de comprendre/ d'exprimer l'action de « jouer au ballon ». L'enseignante leur fait comprendre concrètement, par la présence d'un ballon, ce que veut dire « jouer au ballon ».

19 Maîtresse : Les enfants ! Qui joue au ballon ?

20 Maîtresse : Regardez ! C'est un ballon ! Lalé joue au ?

21 Yékta : Ballon !

22 Aras : Ballon !

23 Maîtresse : Lalé joue au ballon ! ...

Nous voyons par l'angle de la caméra des élèves (4mn00) que l'enseignante appelle les élèves pour attirer leur attention en disant « Les enfants » (ligne 19), tout en allant vers le côté de la salle de classe et en leur posant collectivement la question « Qui joue au ballon ? » (ligne 19). La plupart des enfants sont interpellés par son mouvement, ils tournent la tête et la suivent du regard. Lalé se penche et prend un ballon rouge qui attire l'attention de tous les enfants. Elle dirige leur attention oralement par l'usage du verbe à l'impératif « regardez » ; elle leur demande en effet de la regarder « Regardez ! » (ligne 20) en même temps qu'elle présente l'objet saisi en français : « C'est un ballon » (ligne 20). Par l'angle de la caméra enseignante

(3mn20), nous voyons que Lalé se place debout devant les enfants et fait semblant de jouer au ballon, elle illustre donc concrètement et physiquement l'énoncé « jouer au ballon », afin d'amener les enfants à comprendre par déduction la structure syntaxique « Il/ Elle joue au ballon ». L'enseignante pointe son doigt vers elle pour insister sur le fait que celle qui joue au ballon, c'est elle, Lalé. Tous les élèves ont leur attention tournée vers l'enseignante et ils la regardent avec un grand intérêt. Cela montre bien que ce ballon de couleur rouge, en tant que support/ objet d'apprentissage, a bien focalisé l'attention des enfants. Le rôle du ballon possède en effet une double importance dans cette micro-séquence : premièrement, c'est un objet important/ un stimuli qui attire l'attention visuelle des enfants ; deuxièmement c'est un objet utilisé comme support d'apprentissage et qui permet de rendre concret cet apprentissage. L'enseignante lance alors le ballon en l'air, le rattrape, répète le même geste et demande aux enfants d'un ton interrogatif : « Lalé joue au ... ? » (ligne 20) dans l'objectif d'entendre les élèves formuler le mot « ballon ». Deux élèves, Yékta et Aras, répondent par le mot « ballon » (lignes 21 et 22). L'enseignante lance alors une autre fois le ballon en l'air tout en prononçant l'énoncé « Lalé joue au ballon » (ligne 23). C'est la clôture de cette micro-séquence.

S'ouvre la deuxième micro-séquence qui commence à quatre minutes quatorze secondes (4mn14) du début de la séance et se termine à quatre minutes trente et une secondes (4mn31). Cette deuxième micro-séquence dure environ 17 secondes. Elle se déroule avec l'objectif précis de faire acquérir aux enfants la structure correcte et complète de l'énoncé « Il/ elle joue au ballon ». Lalé s'adresse à une élève, Sorna, devenue l'actrice de cet exemple d'apprentissage.

23 maîtresse : ... Qui veux jouer au ballon ?

24 Sorna : Moi !

25 Yékta : Moi !

26 Ilia : Moi !

27 Maîtresse : Sorna ! Les enfants, qu'est-ce qu'elle fait Sorna ? Sorna ?

28 Yékta : Joue !

29 Maîtresse : Joue ... au ballon.

30 Mandana : من ميندازم هوا ميگيرم [Je lance en haut et je l'attrape.]

31 Maîtresse : Sorna joue au ballon.

32 Mandana : من ميندازم تو بالا [Je lance en haut.]

L'enseignante sollicite les enfants à l'imiter et à s'associer à ce jeu de langage et de gestes avec la question « Qui veut jouer au ballon ? » (ligne 23). Cette question immédiatement comprise de la plupart des élèves est suivie par un brouhaha collectif d'où s'échappent des « Moi, Moi, Moi, ... » enthousiastes. Une élève, Sorna, se met debout et lève le doigt tout en criant plus fort « Moi » (ligne 24) manifestant son impatience et son envie de participer individuellement au jeu proposé par l'enseignante. Une autre élève, Yékta, exprime aussi son envie de participer en disant « Moi » (ligne 25), levant seulement le doigt tandis qu'elle se remue sur sa chaise tout en restant assise à sa place. Un autre élève, Ilia, prend part à l'échange en criant « Moi » (ligne 26) restant, quant à lui, assis sans lever le doigt, et cherchant davantage à imiter les autres élèves, plutôt qu'à participer à l'exercice d'apprentissage. L'enseignante nomme la première élève, « Sorna » (ligne 27), qui a témoigné le plus d'enthousiasme. Elle se penche vers l'élève et lui donne le ballon. Par ce geste et à cet instant, le ballon n'est plus utilisé comme un simple stimuli qui attire l'attention des enfants, mais comme un objet interactif d'apprentissage. En effet, tandis que le ballon demeure le support de l'apprentissage, il va jouer un rôle supplémentaire : l'échange de cet objet permet de désigner l'interlocuteur, celui avec qui l'on discute ; utiliser le ballon devient un procédé pédagogique pour nommer la personne avec qui l'enseignante choisit d'interagir. Le ballon, comme objet d'interaction, structure ainsi les différentes interactions entre le professeur et les enfants.

Comme Aras est le sujet principal de notre analyse – et cela particulièrement en troisième séquence – nous gardons un œil sur son attitude pendant que les autres élèves sont questionnés par l'enseignante. A ce moment présent, nous constatons qu'Aras, très attiré par ce jeu de ballon, suit attentivement l'enseignante, puis se tourne vers Sorna qui tient le ballon quelques instants. Sorna prend le ballon dans ses bras avec contentement, un sourire aux lèvres et le lance en l'air. Lalé montre Sorna aux autres élèves avec son index tout en leur demandant ce que Sorna fait « Les enfants, qu'est-ce qu'elle fait, Sorna ? » (ligne 27). Au moment où Sorna lance le ballon en l'air, elle ne réussit pas à le rattraper et le ballon tombe dans un coin de la classe. Les élèves suivent le ballon dans sa chute mais aucun d'entre eux ne se lève pour le ramasser, ni ne répond à la question de l'enseignante car ils n'ont pas encore identifié la structure de la phrase attendue « Elle joue au ballon ».

Lalé se penche et ramasse le ballon. Elle commence la réponse en disant « Sorna ... ? » (ligne 27) d'un ton interrogatif, cherchant à étayer les réponses des élèves. Elle attend quelques secondes la réponse des enfants, ballon en main, en faisant une mimique interrogative leur montrant qu'elle est en attente d'une réponse de leur part. Une des élèves, Yékta, continue la phrase commencée par l'enseignante en ajoutant « joue » (ligne 28), ce qui atteste de sa bonne acquisition de l'emploi du verbe « jouer » à la troisième personne du singulier. L'enseignante montre Yékta avec son index, hoche la tête pour confirmer que la réponse de Yékta est correcte tout en répétant le verbe « joue ... » (ligne 29). L'enseignante effectue ainsi l'acte de langage de la validation. Puis elle lève la main dans laquelle elle a gardé le ballon pour montrer le ballon aux élèves tout en continuant sa phrase « ... au ballon » (ligne 29).

Alors que le tour de Sorna de jouer et répondre est terminé, elle regarde et suit toujours l'enseignante avec un grand plaisir. Ajoutons que pour les enfants, le fait de tenir le ballon à la main et de montrer l'exemple de l'apprentissage aux autres, constitue une gratification car c'est l'occasion de recevoir personnellement toutes les attentions de l'enseignante et des autres élèves. L'enseignante, qui essaie de leur faire pratiquer cet énoncé, focalise toute l'attention des élèves. En même temps, une élève, Mandana, se met à raconter dans la langue farsi à l'enseignante ce qu'elle fait avec le ballon. L'enseignante continue de pratiquer avec les élèves cet oral collectif et ne s'interrompt pas pour écouter Mandana, celle-ci la chevauche en farsi : « من ميندازم هوا ميگيرم » [traduction : Je lance en haut et je l'attrape.] » (ligne 30). Alors que l'objectif de l'enseignante est de faire dire ce qu'est « jouer au ballon », Mandana, qui a joué au ballon à l'extérieur de l'école, n'évoque que les émotions de jeu et de compétition (Bautier, E. 2006).

Le fait que cette élève se sente concernée par cette pratique et essaie d'y participer individuellement montre que sa compréhension de l'énoncé est effective, car elle parle de ce qu'elle fait avec « le ballon » et non pas avec n'importe quel objet, mais le manque de vocabulaire l'empêche d'exprimer son acte. Elle ne peut pas raconter ce qu'elle fait avec le ballon en langue française, elle le raconte donc dans sa langue maternelle. Si par cet acte, Mandana montre sa volonté de participer activement à la classe, l'enseignante ne lui apporte toutefois aucune attention et ne valorise pas sa participation dans la classe car l'objectif de l'enseignante, ici, n'est plus la compréhension de l'énoncé, mais le réemploi du vocabulaire enseigné dans une structure syntaxique correcte, ce qui n'est pas le cas de la prise de parole de Mandana. Sa réponse est donc ignorée par l'enseignante car cette dernière est occupée à faire

acquérir aux autres la structure de la phrase. Lalé montre encore une autre fois Sorna aux autres, elle nomme l'enfant, « Sorna » (ligne 31), et continue sa phrase « joue au ballon » (ligne 31) tout en secouant la main droite par laquelle elle garde le ballon pour mimer l'énoncé « jouer au ballon ».

De nouveau, il y a le chevauchement de parole de Mandana avec celle de l'enseignante. Cette élève manifeste toujours son envie de participer à l'activité de la classe en parlant dans sa langue maternelle. Elle regarde l'enseignante, puis le plafond, essayant d'étendre son bras pour montrer la hauteur jusqu'à laquelle elle peut lancer le ballon et dit en farsi : « من ميندازم تو بالا » [traduction : Je lance en haut.] » (ligne 32). Cette fois, la participation de Mandana n'est pas ignorée par l'enseignante, mais appréciée négativement. Lalé ne coupe pas la phrase qu'elle est en train de dire, mais regarde Mandana et fronce ses sourcils (caméra de l'enseignante, 3mn42). Ce geste est une forme efficace de communication avec l'élève, fonctionnant en l'absence de la parole, pour lui montrer son mécontentement et pour la faire taire (Moulin, J-F. 2013). La participation de Mandana n'est pas valorisée car l'enseignante qui avait bien réussi à attirer l'attention de presque tous les élèves et à leur faire apprendre l'énoncé ne veut pas perdre cette attention en valorisant l'acte de Mandana exprimé en sa langue maternelle ; en effet, cela pourrait rapidement brouiller son objectif et inciter les enfants à rentrer dans ce jeu et à raconter chacun individuellement en utilisant la langue farsi jusqu'où chacun est capable de lancer le ballon. Elle préfère donc ne pas apprécier positivement l'intervention de Mandana et garder le reste de la classe concentré. C'est la clôture de cette micro-séquence et l'ouverture de la troisième micro-séquence qui commence à quatre minutes trente et une secondes (4mn31) et se termine à quatre minutes quarante-cinq secondes (4mn45) du début de la séance, d'une durée de 14 secondes.

33 Yékta : Moi !

34 Mandana : ميندازم تو اينجا [Je lance jusqu'au là.] (Elle montre le plafond avec son index)

35 Maîtresse : Mandana ! Hé ! Qu'est-ce qu'elle fait Yékta ?

36 Aras : Joue au ballon !

37 Maîtresse : Très bien Aras ! Yékta joue au ballon ! Lance le ballon ! Très bien !

Alors que la classe est plongée dans un profond silence pour quelques secondes, Yékta tend les bras vers l'enseignante avec certitude pour participer à l'apprentissage collectif et dit « Moi ! » (ligne 33) d'une façon volontaire. Elle voudrait prendre le ballon et montrer l'exemple de l'apprentissage d'une façon individuelle (Caméra des élèves, 4mn29). L'enseignante lui donne le ballon. Le silence règne toujours en classe mais Mandana le brise. Elle montre avec son index le plafond, le regarde, et puis regarde l'enseignante et lui dit en farsi : « ميندازم تو اينجا » [traduction : Je lance jusque-là.] » (ligne 34). Cette élève cherche toujours à maintenir une certaine attention émotionnelle et ludique pour cette activité. L'enseignante n'apprécie pas l'interruption de Mandana et cette fois, elle l'appelle par son prénom d'un ton assez péremptoire afin de la faire taire : « Mandana » (ligne 35) et en même temps elle lui montre Yékta de la main pour lui faire comprendre qu'il faut qu'elle fasse attention à sa camarade. L'intervention de l'enseignante rappelle aux élèves qu'ils doivent garder le silence pendant la prise de parole d'un autre élève ou de l'enseignante elle-même (De Grandpré, M. 2016). Elle apprend ainsi aux élèves à respecter les tours de parole pour faciliter le transfert d'apprentissage. Pendant ce temps, Yékta serre le ballon contre son visage et s'amuse à le lancer en l'air ; le ballon tombe, elle se penche, le ramasse et continue de jouer. L'enseignante ouvre les mains pour montrer aux élèves qu'il s'agit d'une question, elle penche un peu la tête vers un côté, donne un ton interrogatif à son énoncé en posant la question collectivement aux élèves : « Hé ! Qu'est-ce qu'elle fait Yékta ? » (ligne 35). Aras, qui suit les mouvements de Yékta, est le seul à participer. Il répond correctement à cette question mais dans une structure syntaxique incomplète : « Joue au ballon » (ligne 36). Il a intégré et employé le groupe verbal « jouer au ballon » mais n'a pas utilisé le pronom personnel au masculin singulier pour conjuguer le verbe. Pourtant l'enseignante confirme la réponse et valorise verbalement son essai en mentionnant son prénom et en disant « Très bien, Aras » (ligne 37). L'acte de langage est alors la confirmation et la valorisation. Elle a donc repéré les éléments réussis par Aras, même modestes ou incomplets, au lieu de réagir par rapport à l'absence du pronom personnel dans sa phrase. Pour corriger Aras d'une façon encourageante, elle montre Yékta et reprend sa réponse en la complétant, elle dit « Yékta joue au ballon ! » (ligne 37). Ensuite, elle tape dans ses mains pour apporter un peu d'ambiance et demande à Yékta de lui renvoyer le ballon d'un ton joueur et actif : « Lance le ballon ! » (ligne 37). Yékta se lève et lance le ballon exactement dans les mains de l'enseignante avec un air très content. Cette micro-séquence se clôt ici et nous passons à la troisième séquence de notre analyse.

3.3.3 Troisième séquence à analyser

Pour cette troisième séquence à analyser, située dans la continuité de la séquence précédente, le nombre des élèves, la relation entre les participants, l'espace de la classe et l'objectif global ne changent pas. Par contre, l'objectif précis, les participants et la durée sont modifiés.

Tableau 2.3.3.4

Participants				Cadre spatio-temporel		Objectifs	
Nombre	Relations	Caractéristiques		Temps	Lieu	Global	Précis
		Âge	Sexe				
1	Élèves	3-4 ans	Garçon	4mn46- 5mn53 : 1mn07	Salle de classe	Apprentissage linguistique : être capable d'utiliser le verbe « jouer au ballon » dans un énoncé pour décrire une action que quelqu'un fait ou une action qu'il a envie de faire ; « Il/elle joue au ballon. » et « Je veux jouer au ballon » ballon. »	Être capable de demander son tour et d'exprimer son envie de « jouer au ballon » dans une structure syntaxique complète et correcte : « Je veux jouer au ballon ».
12	Élèves	3-4 ans	Garçons et Filles				
2	Enseignantes	Quarantaine	Femmes				

Cette troisième séquence débute avec la présence des mêmes 13 élèves et de nos deux enseignantes. La séquence d'une durée d'une minute et 7 secondes (1mn07) commence à quatre minutes quarante-six secondes (4mn46) de la séance, et se termine à cinq minutes cinquante-trois secondes (5mn53). L'enseignante dispose avec cette durée d'un temps suffisant pour atteindre son objectif pédagogique.

L'élève Aras joue le rôle principal dans cette micro-séquence, c'est sur lui que porte notre analyse qui nous permettra, par son résultat final, de valider ou non notre hypothèse de départ. À l'instar des séquences précédentes, la relation entre l'enseignante Lalé et les enfants, dont Aras plus particulièrement, ne s'est pas seulement construite selon l'axe vertical ou l'axe du pouvoir, mais aussi selon l'axe horizontal ou l'axe de proximité : une relation affective et maternelle se fait en effet sentir entre l'enseignante et les enfants, et plus spécifiquement entre elle et Aras. Cependant, la présence des 12 autres élèves dans la classe a un impact interactionnel très important sur le jeune intervenant, Aras.

La/ les stratégie(s) menée(s) par l'enseignante pour atteindre son double objectif de mener les élèves vers l'acquisition de la nouvelle structure syntaxique, et surtout de faciliter la prise de parole d'Aras, constituera, ici, le sujet principal de notre observation, dont l'attention est non seulement portée sur l'interaction verbale mais aussi sur les aspects extralinguistiques et paraverbaux (prosodies, gestes et mimiques, regards, postures et mouvements), également porteurs de sens et inséparables de tout échange interactionnel.

Dans ce contexte de communication s'ouvre alors notre troisième séquence qui poursuit encore l'objectif global des deux autres séquences ; c'est-à-dire utiliser le groupe verbal « jouer au ballon » avec le pronom personnel adéquat dans un énoncé grammaticalement correct, pour soit décrire l'action d'une personne tel « Il/ elle joue au ballon », soit pour exprimer son envie de réaliser l'action, « Je veux jouer au ballon ». L'objectif précis consiste à rendre les élèves capables de formuler leur envie de « jouer au ballon » et de pouvoir réclamer leur tour en exprimant l'énoncé « Je veux jouer au ballon ».

Nous remarquons que l'enseignante conserve ses deux façons d'interagir avec ses élèves. Quand elle dit « Qui veut jouer au ballon ? », elle s'adresse de manière collective à tout le groupe car tous les élèves peuvent potentiellement répondre. Et à certains moments, elle s'adresse à un élève en particulier (« tu veux jouer au ballon ? ») car il n'y a que cet élève-là

qui peut répondre, et parce qu'elle attend que celui-ci participe individuellement. Dans nos micro-séquences, même si elle a un rôle prépondérant, ce n'est pas seulement l'enseignante qui définit les tours de parole ou le mode d'interaction, soit collectif ou interpersonnel. Les élèves ont aussi une influence forte sur ces distributions et prises de parole dans l'espace interactionnel de la classe, notamment lorsqu'ils participent et manifestent leur envie de répondre aux questions de l'enseignante.

Notre troisième séquence à analyser se subdivise en deux « micro-séquences » que nous allons voir dans le schéma ci-dessous. La deuxième micro-séquence où l'enseignante laisse la parole à Aras est la partie concluante de notre analyse. Chacune de ces « micro-séquences » s'achève par un acte de valorisation ou d'appréciation positive de l'enseignante.

Schéma de la subdivision de la séquence 3

Film 3a, petite section

Séquence 3



Micro-séquence 1 (00mn46)



Micro-séquence 2 (00mn21)

La première micro-séquence commence à quatre minutes quarante-six secondes (4mn46) et se termine à cinq minutes trente-deux secondes (5mn32). Elle dure environ 46 secondes.

38 Maîtresse : Qui veut jouer au ballon ?

39 Les élèves (Kimia, Kourosh, Mandana, Aras, Amir-Arsalan, Sorna, ...) : Moi ! Moi ! Moi ! Moi !
Moi !

40 Maîtresse : Non ! Non !

41 Amir-Arsalan, Yékta, Mandana, Déniz : Moi ! Moi ! Moi ! Moi !

42 Maîtresse Vous devez dire « Je ... » !

43 Les élèves (Sorna, Yékta, Amir-Arsalan, Ilia ...) : Moi ! Moi ! Moi ! Moi !

44 Maîtresse : Asseyez-vous !

45 Damoun, Déniz, Amir-Arsalan : Moi ! Moi ! Moi !

46 Maîtresse : « Je veux jouer au ballon ! », Dites-moi !

47 Yékta : Moi

48 Maîtresse : Je veux ?

49 Yékta : Jouer

50 Maîtresse : Au ballon ! Qui peut me dire ?

51 Aras, Yékta, Kourosh, Kimia, Mandana : Moi ! Moi ! Moi ! Moi !

52 Amir-Arsalan : Je veux jouer au ballon !

53 Maîtresse : Très bien ! Bravo ! Tiens, attrape ! Lance le ballon !

54 Yékta : Je veux jouer ... le ... à ... baalon !

55 Maîtresse : Au ballon !

56 Yékta : Au ballon !

57 Maîtresse : Lance ! Lance ! Très bien !

58 Yékta : Je veux jouer au ballon !

59 Sorna, Déniz, Yara, Aras, Mandana : Moi ! Moi ! Moi ! Moi !

60 Kourosh : Moi ! Je veux jouer au ballon.

61 Maîtresse : Très bien.

62 Yékta : Je veux jouer au ballon

63 Aras à Mandana : گوشم درد گرفت! [Tu me fais mal aux oreilles !]

64 Maîtresse : Chut ! Lance !

65 Yékta : Je peux jouer au ballon ! Je peux jouer au ballon !

66 Aras : داره فلان میکنه [Il s'enfuit !]

Cette première micro-séquence commence quand l'enseignante pose la question « Qui veut jouer au ballon ? » de manière collective à toute la classe (ligne 38). Un grand nombre d'élèves expriment leur volonté de répondre dans un brouhaha de « Moi ! Moi ! Moi ! Moi ! Moi ! » (ligne 39), dont Kimia, Kourosh, Mandana, Amir-Arsalan, Sorna. À la suite de la valorisation de sa participation par l'enseignante (acte de langage que nous avons mis en évidence à la fin de la dernière micro-séquence), on observe qu'Aras manifeste un intérêt particulier pour participer encore et répondre. En effet, il ne possède pas le vocabulaire nécessaire pour manifester son envie, et comme les autres élèves, il dit seulement « moi », ce qui signifie qu'il voudrait participer. Pourtant, malgré sa réussite précédente à formuler une phrase, l'enseignante ne fait pas attention à lui et ne lui donne pas le ballon. Maintenant l'enseignante aborde une autre étape qui consiste à conduire les élèves vers la production orale de la phrase « Je veux jouer au ballon ». Ce brouhaha de « moi » n'est pas validé par l'enseignante qui réplique fermement « Non ! Non ! » (ligne 40). Cet acte de non-validation de l'enseignante s'explique par le souhait de poursuivre son objectif qui est non seulement de poser cette question mais aussi de faire apprendre et répéter aux élèves la structure complète de la phrase « Je veux jouer au ballon ».

Elle essaie donc de faire régner l'ordre dans la classe, elle garde le ballon dans sa main et ne le passe à personne. Elle lève sa main libre (caméra de l'enseignante, 3mn59) et essaie de calmer les élèves en leur expliquant ce qu'elle veut entendre d'eux, mais les élèves sont tellement excités qu'ils n'arrêtent pas de sauter en l'air et de réclamer leur tour en répétant « Moi ! Moi ! Moi ! Moi ! » (ligne 41). D'abord Amir-Arsalan se met debout et lève son doigt pour montrer son grand intérêt à participer. Ensuite, Yékta, Mandana et Déniz se lèvent aussi. Le fait que Yékta a déjà joué ne réduit pas son intérêt à vouloir participer de nouveau.

L'index levé, l'enseignante bouge sa main en l'air, arrondit ces lèvres pour montrer qu'elle attend le silence et l'attention de la classe pour leur fournir le modèle verbal attendu. Elle commence à dire « Vous devez dire « Je ... » ! » (ligne 42), mais les élèves ne font pas attention et sont toujours en train de réclamer leur tour en disant « Moi ! Moi ! Moi ! Moi ! » (ligne 43) (caméra des élèves, 4mn50). Mandana saute en l'air et Amir-Arsalan lève le doigt avec insistance pour répondre. Certains comme Sorna, Yékta et Amir-Arsalan se sont mis debout, mains levées, très impliqués dans leur apprentissage, désireux de réellement participer, alors que d'autres comme Damoun, Mandana, Déniz, profitent de l'occasion pour sauter en l'air et crier, dans une sorte de jeu compétitif qui leur fait oublier le désir de participer et de répondre.

L'enseignante les regarde pendant quelques instants avec un air mécontent, baisse sa main levée et la met sur le ballon. Par un langage corporel, ses deux mains croisées sur le ballon appuyé sur son ventre, elle apporte un message clair aux enfants : la leçon ne pourra pas continuer tant qu'ils ne seront pas tranquilles et attentifs. Tout en gardant son calme, elle leur demande alors de s'asseoir : « Asseyez-vous ! » (ligne 44) (caméra de l'enseignante 4mn02). L'attitude de l'enseignante permet de capter l'attention de quelques élèves mais ceux qui sont debout restent toujours excités. (caméra des élèves, 4mn52). C'est alors que l'enseignante commence à parler plus fort et à emprunter un ton autoritaire, indice vocal ici qui rappelle l'axe de pouvoir et de maîtrise de l'enseignante.

Elle leur fournit la structure de la phrase qu'elle veut entendre : « Je veux jouer au ballon ! » (ligne 46), et leur demande de la répéter : « Dites-moi ! » (ligne 46) (caméra de l'enseignante, 4mn06). Certains élèves demandent encore leur tour pour répéter la réplique, comme Yékta qui dit « Moi » (ligne 47) ou comme Kourosh qui insiste avec un geste expressif et explicite ; il ouvre et tire ses deux bras vers l'enseignante comme pour lui prendre le ballon. Lalé se désigne alors avec son index pour faire comprendre le pronom personnel « je ». Encore une fois, elle fournit aux élèves la structure à répéter, mais sur un ton interrogatif, « Je veux ? » (ligne 48), pour que les élèves répètent après elle et devinent la suite. Dans le même temps, elle tente de calmer Kourosh ; elle lui fait fermer les bras en posant sa main sur son bras qu'elle appuie vers le bas.

Cette gestualité de contact, selon Moulin, J-F. (2013), très présente dans cette micro-séquence soumise à notre analyse, permet de calmer et de remettre de l'ordre dans la classe. Elle est d'autant plus essentielle car les enfants comprennent implicitement cette gestualité de l'enseignante : c'est une manière assez commode de communiquer avec des enfants en bas-âge, notamment dans un cours de langue seconde et durant lequel l'enseignante tente de ne pas recourir à la langue première.

Yékta, debout, continue la phrase prononcée par l'enseignante en disant « jouer » (ligne 49). L'enseignante complète l'énoncé prononcé par Yékta et dit « au ballon » (ligne 50). Nous constatons qu'Aras (caméra des élèves, 4mn58) suit l'enseignante avec un grand désir d'attirer son attention. Placé au premier rang, il s'avance sur sa chaise, en s'asseyant au bout de son siège pour réduire la distance qui le sépare de l'enseignante ; ses lèvres bougent mais il n'arrive pas à prononcer la phrase, la structure syntaxique n'est pas complètement acquise. À la place

de dire « Moi ! Moi ! », il touche son torse avec sa main pour se désigner et manifester son désir de participer. L'enseignante ne le voit pas. Quand elle demande collectivement aux élèves « Qui peut me dire ? » (ligne 50), Yékta, Kourosh, Mandana répondent : « Moi ! Moi ! Moi ! Moi ! » (ligne 51). Yékta est déjà debout et Déniz, qui se lève, tend son bras vers l'enseignante pour s'imposer à sa vue. Ces efforts de participation de la part des autres élèves contrarient Aras et le poussent à développer une autre stratégie pour participer ; enflammé par ce désir jusqu'au point de se lever de sa chaise et de s'approcher de l'enseignante pour attirer son attention, il lui tend le bras, il attend sa récompense qui réside dans le fait d'attraper le ballon. Il ne répète pas l'énoncé mais essaie de tirer le ballon de la main de l'enseignante. Pendant ce temps, un autre élève, Amir-Arsalan qui montrait son souhait de participer en levant le doigt silencieusement, se lève et dit à haute voix la structure complète et attendue : « Je veux jouer au ballon ! » (ligne 52). L'enseignante apprécie verbalement sa participation par un « Très bien ! Bravo » (ligne 53) et lui lance le ballon, geste qui vaut acte de récompense et de valorisation, en disant « Tiens, attrape ! » (ligne 53). Par ce fait, Lalé fait comprendre indirectement à Aras que s'il ne veut pas essayer de dire la structure attendue, quelqu'un d'autre essaiera et réussira à avoir cette récompense. Constatant que le ballon a été lancé comme acte de valorisation à son camarade, Aras s'assied à sa place et suit le cours en silence. Il a bien compris que pour avoir sa récompense, il faut qu'il maîtrise la structure attendue.

L'enseignante tape dans ses mains et demande à Amir-Arsalan de lui retourner le ballon : « Lance le ballon ! » (ligne 53). Alors que Déniz à côté de Yékta est aussi debout et essaie de tendre son bras pour attraper le ballon, Yékta, toujours debout, essaie de répéter la structure, mais elle a du mal à trouver le déterminant correcte pour le mot « ballon » et elle prononce incorrectement le mot « ballon » : « Je veux jouer ... le ... à ... baalon ! » (ligne 54). L'enseignante ajoute : « au ballon ! » (ligne 55). L'acte de parole émis a valeur de correction. Yékta prononce l'énoncé « au ballon » (ligne 56) après l'enseignante, mais cette répétition reste sans acte de confirmation ou valorisation de la part de l'enseignante. Cette dernière fixe son attention sur Amir-Arsalan qui tient le ballon dans ses mains et ne l'a toujours pas lancé à l'enseignante. Elle tape alors dans les mains et lui redemande de lui lancer le ballon : « Lance ! » (ligne 57). Amir-Arsalan regarde l'enseignante d'une façon incertaine sans réagir. L'enseignante répète alors sa phrase avec un mouvement des mains qui signifie qu'elle attend le ballon : « Lance ! » (ligne 57). L'enfant se lève et lance le ballon à l'enseignante avec joie. L'enseignante approuve verbalement son acte par un « Très bien ! » (ligne 57). Le fait que

l'élève reçoive le ballon comme un acte de récompense et de valorisation, accompagné par les appréciations de l'enseignante, encourage les autres enfants à tenter d'exprimer la phrase correctement afin de recevoir à leur tour cette récompense tant convoitée : avoir le droit de jouer au ballon et de le lancer à l'enseignante.

Yékta, qui a déjà joué et a été valorisée auparavant, réclame encore son tour ; debout, elle prononce la structure correcte et complète : « Je veux jouer au ballon ! » (ligne 58). Dès que l'enseignante attrape le ballon, les élèves recommencent à demander leur tour pour jouer au ballon. Sorna, Déniz, Yara, Aras, Mandana lèvent le doigt et disent : « Moi, Moi ! Moi ! Moi ! » (ligne 59). Mandana, qui est voisine d'Aras, saute en l'air en disant « Moi ! Moi ! ». Déniz, derrière Mandana, dit « Moi ! Moi ! » en sautant en l'air et en frappant sur le dossier de la chaise de Mandana. Il y a de nouveau un brouhaha de « Moi » et beaucoup de bruits dans la classe. Parmi ces bruits, Kourosh qui est assis proche de l'enseignante, se lève, lève le bras et montre son envie de participer en disant « Moi ! » (ligne 60) (caméra de l'enseignante, 4mn26). L'enseignante se penche vers lui, le regarde et lui donne la parole avec un air accueillant. Kourosh crie la phrase attendue, la prononçant correctement dans le brouhaha : « Je veux jouer au ballon » (ligne 60). L'enseignante l'écoute attentivement puis lui lance le ballon en récompense, confirmant la justesse de sa phrase et valorisant ainsi sa participation en disant : « Très bien ! Très bien ! » (ligne 61). L'acte de parole émis ici concerne à la fois la validation et la valorisation.

Mais Kourosh n'arrive pas à attraper le ballon et le ballon tombe par terre. L'enseignante se penche pour le ramasser et lui remet le ballon dans les mains (caméra des élèves, 5mn19). Yékta, qui a bien constaté que Kourosh a eu le ballon en récompense de la prononciation correcte de la phrase, commence à répéter qu'elle veut jouer au ballon : « Je veux jouer au ballon » (ligne 62). Nous remarquons alors la manifestation de l'agacement chez Aras, qui se traduit par des indices non verbaux et des mimiques ainsi que par une protestation verbale. Son agacement est accentué probablement par son incapacité à se concentrer, à prononcer la structure complète, et aussi par le fait que ses camarades très bruyants empêchent l'enseignante de l'entendre et de prendre en compte sa velléité de réponse. Il met donc ses deux mains sur ses oreilles, se tourne vers sa voisine Mandana qui n'arrête pas de faire du bruit, et il lui crie en farsi qu'elle lui fait mal aux oreilles : « گوشم درد گرفتتا [Tu me fais mal aux oreilles !] » (ligne 63). Il se tourne ensuite vers Déniz qui est debout derrière Mandana, la pousse un peu avec la main

pour la faire asseoir et taire. Déniz s'assied et se calme. Aras se tourne vers le tableau en croisant les bras, presse les lèvres l'une sur l'autre, fronce les sourcils et fait la moue. Le fait qu'Aras met ainsi ses mains sur ses oreilles signifie que quand tous les élèves parlent ensemble, cela fait trop de bruit et cela nuit à sa concentration et à son effort de participation, alors qu'Aras désire être valorisé à son tour. Il veut le moment où l'on parle de lui, et pour que ce moment arrive, il sait qu'il n'a qu'une seule solution : parler dans le silence. C'est la raison pour laquelle il proteste envers ses camarades et essaie de les calmer.

Dans le même temps, l'enseignante proteste aussi contre le bruit de la classe, elle se tourne vers les enfants, lève la main pour signifier qu'elle attend le calme et exprime un « chut ! » (ligne 64) pour obtenir le silence (caméra de l'enseignante, 4mn34). Elle se tourne ensuite vers Kourosch, ouvre ses deux bras montrant qu'elle est prête à recevoir le ballon et lui demande de lui lancer le ballon : « Lance ! » (ligne 64). Kourosch lance le ballon à l'enseignante, mais il le lance très haut, le ballon cogne alors la tête de Lalé, elle lève les bras pour l'attraper mais le ballon tombe à terre. L'enseignante se tourne vers l'endroit où est tombé le ballon et se penche pour le ramasser (caméra de l'enseignante, 4mn37). Elle a cependant du mal à ramasser le ballon. A chaque fois, le ballon se déplace et l'enseignante rit. En même temps, Yékta se lève et répète deux fois « Je peux jouer au ballon » (ligne 65) (caméra des élèves 5mn25). Les enfants suivent l'enseignante avec intérêt et joie. Même Aras commence à se défaire de son air boudeur et commence à sourire, gardant toujours les bras croisés. L'enseignante essaie de ramasser le ballon en riant, ce qui fait rire et sourire les enfants. Aras décrit avec une imagination enfantine que le ballon est en train de fuir, il dit en farsi en souriant : « داره فلان ميكنه » [traduction : Il s'enfuit !] » (ligne 66). Yékta s'assied à sa place. Lalé réussit enfin à attraper le ballon. C'est dans cette ambiance joyeuse et ludique que commence notre deuxième micro-séquence à cinq minutes trente et une secondes du début de la classe (caméra des élèves, 5mn31).

67 Maîtresse : Qui veut jouer au ballon ?

68 Yékta : Moi ! Moi !

69 Damoun, Yara, Mandana : Moi ! Moi !

70 Aras à Mandana : گوشم درد ميكنه . [Tu me fais mal aux oreilles !]

71 Maîtresse : Restez assis !

72 Yékta : Je peux jouer au ballon !

73 Maîtresse : Mais tu as déjà joué !

74 Maîtresse : Qui veut jouer ?

75 Sorna : Moi !

76 Maîtresse : Non ! Tu as déjà joué !

77 Mandana : Moi ! Moi !

78 Aras : Moi !

79 Mandana : Moi ! Moi !

80 Aras : Je veux jouer ... au ballon, moi !

81 Maîtresse : Très bien ! Tiens ! Très bien ! Lance !

82 Maîtresse : Qui veut jouer au ballon ?

83 Mandana : Moi ! Moi !

Cette deuxième micro-séquence dure 21 secondes et se termine à cinq minutes et cinquante-deux secondes (5mn52). Le ballon sous le bras, l'enseignante se redresse, se tourne vers les élèves et leur demande collectivement : « Qui veut jouer au ballon ? » (ligne 67). La réaction des enfants nous fait comprendre que la compréhension est effective. Yékta se lève tout de suite, se désigne avec son index avec beaucoup de détermination, lève la main et dit « Moi ! Moi ! » (ligne 68) plusieurs fois. Quelques élèves réclament leur tour en disant « Moi, Moi ! » (ligne 69). Mandana recommence à sauter en l'air en disant aussi « Moi ! Moi ! » (ligne 69). Aras témoigne d'un grand intérêt à participer ; restant assis, il se montre de la main, regardant l'enseignante d'un air d'envie, essayant de prononcer la phrase mais dans le brouhaha des autres enfants il ne réussit toujours pas à attirer l'attention de l'enseignante. Frustré de la non-maîtrise du mode verbal qui ne lui permet pas de traduire avec précision ce qu'il ressent, il se tourne alors vers Mandana, fronce les sourcils, remet ses mains sur les oreilles et lui répète dans sa langue maternelle qu'il a mal aux oreilles pour la faire taire : « گوشم درد میکنه. » [Tu me fais mal aux l'oreilles !] » (ligne 70). Il jette aussi un regard furieux et vindicatif à Déniz qui est derrière Mandana. Cette manière de s'exprimer par gestes et dans sa langue maternelle manifeste un certain reproche à l'indifférence de l'enseignante. Ces actes montrent également que l'ambiance

de la classe ne lui convient pas. En effet, depuis le début, le fait que les autres enfants soient présents et interagissent activement avec l'enseignante ne lui convient pas. Il a envie d'être celui à qui Lalé parle d'une façon privilégiée, celui que Lalé reconnaît et valorise, et celui à qui elle porte toute son attention. Mais le bruit des autres camarades l'empêche de concrétiser son désir. Pour réaliser son désir, il faut qu'il parvienne à trouver un court laps de temps entre les interventions des autres élèves, pour s'adresser à l'enseignante dans une sorte de tête à tête favorisé. Il se tourne alors vers l'enseignante. Lalé essaie de calmer la classe (caméra de l'enseignante 4mn50). Elle lève la main montrant qu'elle attend le calme et ordonne aux élèves, avec un mouvement de la main, de ne pas bouger : « Restez assis ! » (ligne 71). On voit que les enfants se calment (caméra des élèves, 5mn37). Ils sont tous assis sur leur chaise. Seule Yékta est restée debout. Alors qu'elle vient de jouer à son tour, elle insiste pour participer encore et répète : « Je peux jouer au ballon » (ligne 72). L'enseignante ne remarque pas que Yékta a utilisé un verbe erroné ; à la place du verbe « vouloir », elle a prononcé le verbe « pouvoir ». L'enseignante lui rappelle qu'elle a déjà participé afin qu'elle ne se décourage pas et qu'elle continue de bonne volonté à participer : « Mais tu as déjà joué ! » (ligne 73) (caméra de l'enseignante, 4mn52). En effet, par cette réponse, l'enseignante ne produit pas un acte menaçant la face de l'élève pour lui signifier qu'elle n'est pas capable d'achever sa tâche mais plutôt qu'elle a déjà accompli cette tâche. Cependant, Yékta n'est pas la seule à avoir joué et à vouloir rejouer. Il y a aussi Sorna (caméra des élèves, 5mn41). Mais en fin de compte, le fait de valoriser les progrès et efforts par le biais de jeux et de récompenses rend l'apprentissage plus ludique et dynamique, encourage, motive et implique les enfants, qui se sentent aussi plus compétents, dans leurs apprentissages.

On voit Sorna se lever toute de suite, doigt levé, répondant « Moi ! » (ligne 75) avec un ton fort et désireux lorsque l'enseignante recommence à poser sa question à l'ensemble des enfants : « Qui veut jouer ? » (ligne 74). À Sorna, l'enseignante lui donne la même réponse qu'à Yékta : « Non ! Tu as déjà joué ! » (ligne 76). Consciente d'avoir déjà joué et comprenant alors que maintenant le tour s'adresse à ceux qui n'ont pas encore joué, Sorna n'insiste pas et s'assied calmement à sa place. En même temps, Aras, l'index pointé sur son torse, regarde l'enseignante d'un air suppliant. On voit Mandana qui lève le doigt en disant « Moi ! Moi ! » (ligne 77). L'enseignante ne la prend pas en compte. C'est à ce moment-là qu'Aras se lève et attire enfin l'attention de l'enseignante pour répéter la réplique et attraper le ballon. Aras, le premier élève encouragé par l'enseignante, est toujours engagé à poursuivre son apprentissage. Même s'il a

déjà été valorisé, il prend encore la parole et essaie de répéter l'énoncé complet pour recevoir sa récompense. Nous constatons là que les trois canaux de communication⁹⁹ sont actifs pour transmettre son message, satisfaire son attente, recevoir la récompense de jouer au ballon et être complimenté par l'enseignante. De nombreux signes non-verbaux traduisent sa tension dans sa posture et ses gestes pour parvenir à concrétiser ses attentes : il se lève, met une main sur le torse pour se mettre en valeur, tend l'autre bras vers l'enseignante afin d'attirer son attention. Concernant les signaux paralinguistiques, on entend qu'il parle avec un ton insistant et une mimique très désireuse. Concernant le contenu sémantique du message, il se détermine, à l'instar des autres enfants, par un « Moi ! » (ligne 78).

Alors que Mandana est toujours en train de répéter « Moi ! Moi ! » (ligne 79) l'enseignante l'ignore et se tourne vers Aras (caméra enseignante 4mn57). Sur l'axe des signes non verbaux, nous constatons qu'elle est penchée vers Aras, le regardant directement dans les yeux, elle lève les sourcils afin de lui montrer qu'elle lui accorde toute son attention et qu'elle attend qu'il formule l'énoncé recherché. Aras, toujours la main sur le torse, commence à dire : « Je veux jouer... » (ligne 80). Pendant la prononciation de ces trois termes, l'on voit l'enseignante tout entière concentrée sur Aras, pleinement à son écoute. Celle-ci hoche la tête pour confirmer sa phrase et l'encourager à poursuivre. L'utilisation de ce signal (non-verbal) de feedback¹⁰⁰ est une manière pour l'enseignante de maintenir le contact et l'interaction, autrement dit de diriger la « coopération conversationnelle » (Gumperz, J. 1989) avec l'élève.

Toujours les yeux dans les yeux, Aras, après le début de sa formulation, fait une petite pause au cours de laquelle l'enseignante arrondit ses lèvres afin de lui rappeler que le mot suivant commence avec le son [o]. Le jeune enfant énonce alors la suite de la structure attendue « ... au ballon, moi ! » (ligne 80). Il ajoute le pronom personnel « moi » comme formule d'insistance afin d'obtenir le ballon comme récompense (caméra des élèves, 5mn48). L'enseignante hoche la tête pour lui montrer qu'elle valide la phrase, et le valorise verbalement en disant « Très bien ! » (ligne 81). A peine sa phrase finie, Aras tend ses deux bras pour recevoir le ballon, allant en trépignant d'impatience vers l'enseignante. Compte tenu du peu de distance entre l'enseignante et Aras, celle-ci lance doucement le ballon en direction d'Aras. Il s'en saisit avec

⁹⁹ Cf. chapitre 5 de la partie théorique.

¹⁰⁰ Les signaux de feedback sont variables et comprennent, entre autres, les interjections telles que « O.K. », « right », « aha », les signaux de tête et autres mouvements du corps.

vigueur et le maintient contre son visage. L'enseignante tient aussi le ballon pour l'empêcher de tomber par terre en disant : « Tiens ! » (ligne 81). Cet acte amuse l'enseignante qui rit. Ce petit rire de l'enseignante est reçu comme une récompense additionnelle pour l'élève, car elle s'accompagne d'un message verbal valorisant « Très bien ! » (ligne 81). Ensuite, l'enseignante demande à Aras de lancer le ballon : « Lance ! » (ligne 81). Aras se penche, se met en position de lancer le ballon vers Lalé avec joie et sourire. Cette ambiance ludique et joyeuse communique aussi une joie et un grand sourire à Mandana qui candidate à son tour lorsque l'enseignante demande collectivement à la classe « Qui veut jouer au ballon ? » (ligne 82). Mandana bondit de sa chaise et insiste pour jouer en disant « Moi ! Moi ! » (ligne 83). Alors qu'au début, elle sautait et faisait du bruit en chahutant avec sa camarade Déniz, sans témoigner d'une véritable envie d'apprendre, on constate que son attitude a bien changé et qu'elle est maintenant décidée à répondre et à participer au jeu d'apprentissage imposé par l'enseignante. Les autres élèves, comme elle, peu motivés au début de l'activité, fournissent à présent l'effort de prononcer la phrase demandée dans l'espoir d'obtenir le ballon comme récompense.

Nous avons donc vu, à travers cette micro-séquence, comment le soutien psycho-affectif de l'enseignante peut conduire l'élève au résultat désiré, c'est-à-dire vers l'apprentissage attendu, notamment l'acquisition progressive de la compétence langagière de production orale. Nous avons observé dans le cas d'Aras comment les connaissances deviennent des savoirs langagiers. Ce qu'on entend par « connaissance », dans le cas d'Aras, est ce qui était intériorisé mais qui restait informulable (Delamotte-Legrand, R. Penloup, M-C. 2011). Grâce à la production et la verbalisation guidées de l'enseignante, ses connaissances non-formulées au début du jeu se sont transformées en un savoir langagier transférable dans d'autres situations. Connaissant les limites du répertoire langagier de son élève, elle l'a tout de même amené à surmonter ses défaillances linguistiques. Elle l'a aidé à se confronter à ses difficultés et à prendre conscience de ses connaissances. En l'encourageant à parler, elle a permis à Aras de transformer ses connaissances en savoir-faire langagiers, cherchant ainsi à valoriser l'élève par les conséquences positives induites de cette action (*Ibid.* 2011).

Dans le domaine de la psychologie de l'éducation, les théories de la motivation accordent un rôle fondamental aux émotions (Orlova, K. Ebner, J. Genoud, P-A. 2015). Ainsi le désir, comme celui dans l'exemple présent – de la séance analysée – d'attraper le ballon, peut susciter une impulsion décisive qui propulse l'élève vers la réussite de ses apprentissages. Le plaisir et

la fierté récompensent l'effort et constituent autant d'éléments motivants qui accompagnent l'élève dans son parcours vers le succès (*Ibid.* 2015). En effet, guider l'élève, par une valorisation de ses progrès, vers la maîtrise de la tâche, et ce, dans une atmosphère de sécurité affective pendant les apprentissages, peut contribuer grandement à favoriser son succès (Moulin, J-F. 2004). Un élève qui se trouve dans une situation à risque dans la classe, avec des sentiments de vulnérabilité et d'insécurité, effectue un transfert de méfiance sur son enseignant. Pour se protéger des émotions négatives qui affectent son estime de soi, sa compétence et sa valeur personnelle, ou du sentiment de souffrance qui découle de cette mésestime de soi, d'efforts non reconnus, il peut adopter un comportement passif, de lassitude, d'évitement dans sa pratique scolaire. La persévérance dans les apprentissages est alors compromise.

Une bonne relation donc entre l'enseignant et l'élève facilite le transfert de confiance de l'élève vers l'enseignant et crée un climat de sécurité dans lequel l'élève peut mieux s'exprimer. La valorisation, la confirmation, la reconnaissance, l'acceptation, la considération, la compréhension, la disponibilité, l'empathie, le respect et le calme qui sont parmi des attitudes positives de l'enseignant, ont un effet remarquable sur la motivation scolaire et par conséquent la réussite des élèves. Les moins performants dans leurs apprentissages ou dans les accomplissements des tâches scolaires, dès lors qu'ils ne peuvent être évalués positivement dans leurs acquisitions, ont besoin d'être valorisés autrement (Bonnéry, S. 2004). Cette valorisation peut porter soit sur un aspect positif de leur apprentissage comme par exemple l'implication dans les activités ou la participation orale en classe, soit sur d'autres aspects de leur comportement comme le fait d'être sage et d'écouter ou de garder son calme.

Par voie de conséquence, l'observation de ces séquences valide notre hypothèse de départ et démontre le fait que si l'enseignante valorise les apprentissages généraux des élèves et notamment leur participation à l'activité, ne s'arrêtant pas exclusivement aux performances et au résultat final, elle crée ainsi un effet positif sur l'apprentissage des élèves, sur leur motivation et implication dans l'apprentissage. Cette valorisation est moteur dans l'apprentissage et la réussite scolaire des enfants.

De nombreux chercheurs ont travaillé sur la motivation et l'estime de soi, tel Bandura, A. (2003), dont les travaux ont montré que le fait de dévaloriser les élèves et leur travail les conduit à se cristalliser et à s'enfermer dans l'échec. En revanche, le fait de les valoriser aura un effet positif en rendant l'élève plus sûr de lui, apte à montrer ses savoirs et à les exprimer pour

s'améliorer. Un élève motivé est un élève qui s'engage, participe et persévère dans son activité d'apprentissage (Britt, M. 2018). Nous confirmons donc l'idée que la valorisation du travail de l'élève par l'enseignant, pour ce qui concerne l'apprentissage du français langue étrangère ou du français langue de scolarisation, est une stratégie positive menant à un apprentissage réussi de l'élève. Mettre en valeur le travail de l'élève peut le conduire à améliorer son apprentissage. Nous l'avons observé dans cette séance avec le ballon, où l'enseignante a su progressivement amener les enfants, même les plus sensibles et timides (comme Aras) ou les moins motivés (comme Mandana) à entrer dans le jeu de l'apprentissage.

Aussi, dans le domaine cognitif, des processus mentaux comme la perception, l'apprentissage, le rappel ou le raisonnement sont en rapport direct avec les émotions et les sentiments (Berger, A. 2016). L'implication de l'élève à faire face au groupe classe est accompagnée par une dimension émotionnelle qui influence son fonctionnement cognitif (Amadiou, F. Tricot, A. 2015). En effet, il existe une interdépendance entre l'élève et le groupe classe, qui conditionne son apprentissage en interaction avec d'autres élèves. Nous avons vu l'impact du bruit et de la participation des autres élèves sur le petit Aras, qui malgré son trouble émotionnel, a su surmonter ses difficultés et prendre la parole. L'enseignante, par son soutien psycho-affectif (bienveillance qui se traduit par des sourires), gestuel (le regard, l'écoute, les hochements de tête, les mimiques) et verbal a su créer les meilleures conditions d'un apprentissage favorable pour Aras, mais aussi pour les autres enfants. Il est donc important de faire ressentir aux élèves une ambiance conviviale, encourageante et un cadre sécurisant dans le groupe de classe (Amadiou, F. Tricot, A. 2015). Le fait de conduire l'élève à un état émotionnel équilibré avec empathie, sympathie et indulgence de la part de l'enseignant favorise un apprentissage efficient (*Ibid.* 2015). Le fait aussi d'aider l'élève à se sentir accepté et reconnu par le groupe classe, à se sentir plus en progrès et à se sentir valorisé, lui permet d'éprouver du plaisir dans son apprentissage (Amadiou, F. Tricot, A. 2015). En outre, les pratiques pédagogiques et didactiques motivantes, telles qu'ici avec le jeu du ballon, sont propices à l'apprentissage chez les jeunes enfants. Différents aspects du jeu augmentent les chances de réussite scolaire, les progrès et la maîtrise : le côté ludique, le défoulement, la convivialité, être ensemble.

Nous validons donc notre hypothèse selon laquelle valoriser les apprentissages par l'enseignant donne un effet positif sur l'apprentissage de l'élève, de sorte que l'élève prenne plaisir à sa pratique et montre un engagement envers sa tâche. Le fait d'accorder de la valeur aux activités et à l'apprentissage général de l'élève en disant des phrases comme « Oui, tu as bien réussi ! »,

ou « Très bien ! », formule souvent usitée par l'enseignante Lalé au cours de la séance, donne un effet clairement positif sur l'apprentissage de l'élève (Drăgan, A. Gaena, A. 2013). De plus, la valorisation du travail avec récompense, comme ici dans notre exemple, jouer au ballon, augmente la volonté des élèves à réussir leur apprentissage. Les travaux d'Orlova, K. Ebner, J-A. Genoud, P. (2015) confirment ceci dans le domaine de la psychologie de l'éducation : selon eux, la peur de l'échec, le sentiment de honte ou le blâme sont des éléments décourageants, tandis que le désir de réussir, le plaisir, la fierté motivent et mènent au succès.

Autre aspect important que nous avons observé : les théories socio-cognitives mettent en avant l'apprentissage par imitation. Dans cette séance de cours, le fait que Aras voit que Amir-Arsalan ou un/ une autre de ses camarades met en pratique et répète la structure avec succès, l'encourage à faire de même. Par imitation au « modèle » du camarade, il peut survenir un sentiment d'auto-efficacité (Bandura, A. 2007), l'enfant se dit « Si lui ou elle est capable de le faire, moi aussi ». Dans notre séance vidéo-filmée, nous avons vu que Aras n'a pas tout de suite réussi à obtenir le ballon de l'enseignante, ni par ses réclamations en disant « Moi ! Moi ! », ni par le fait de s'être levé de sa place et d'avoir essayé de tirer le ballon de la main de l'enseignante. L'enseignante donnait le ballon aux élèves qui répétaient correctement la structure attendue. C'est comme ça qu'il a compris que tant qu'il n'arrivait pas à prononcer correctement la phrase, l'enseignante ne le valoriserait pas et ne lui donnerait pas le ballon en récompense. Il a donc imité les autres camarades et essayé de répéter l'énoncé.

D'autre part, si le travail de l'enseignant consiste aussi à susciter la participation d'un maximum d'élèves en classe (Bautier, E. 2006), nous avons observé que la stratégie utilisée par l'enseignante, notamment de proposer aux élèves de jouer au ballon, a porté ses fruits. En effet, les élèves n'ont pas perçu cette activité comme purement scolaire, à l'inverse le jeu a encouragé la persévérance et l'engagement dans l'apprentissage (Britt, M. 2018).

Enfin, pour en revenir aux émotions qui exercent un rôle majeur en communication orale et non-verbale, ainsi que dans le processus d'apprentissage, car ils influent sur les capacités motivationnelles des élèves, nous avons observé que l'enseignante Lalé a su prendre en compte les diverses manifestations affectives des élèves (sentiments d'intérêt, d'excitation, de confusion, etc.) afin de réguler les apprentissages, tel que le préconisent Nkambou, R. Delozanne, É. et Frasson, C. (2007). L'enseignante a notamment pu prévenir, lorsqu'il le fut nécessaire, l'apparition de conflits ou d'émotions négatives, en calmant fermement les élèves

qui s'emportaient ou s'imposaient trop bruyamment, durant la séance, et en donnant la parole aux plus discrets. Son autorité a ainsi permis de garantir l'ordre au sein de la classe, créant un environnement propice aux échanges, aux émotions positifs et à l'apprentissage.

Ainsi, en accord avec des travaux antérieurs sur les liens entre émotions et apprentissage scolaire (Orlova, K. Ebner, J. Genoud, P-A. 2015), les résultats de notre recherche empirique qui visait à mieux comprendre l'impact des aspects socio-affectifs sur les apprentissages, ou plus particulièrement des encouragements et valorisations réalisés par l'enseignant, confirment le rôle essentiel des émotions dans l'acquisition des connaissances et la réussite des apprentissages. Si l'apprentissage est à la fois un processus cognitif et émotionnel, les émotions occupent une place prépondérante, notamment les sentiments positifs qui permettent aux apprenants de tout âge d'augmenter leur motivation, leur engagement dans les diverses tâches d'apprentissage, et leur réussite. On observe que cette dimension affective est par ailleurs encore plus importante chez les enfants et que les enseignants, comme dans le cas de Lalé, ont un rôle important dans la perception et la gestion des émotions. Il apparaît donc essentiel à l'enseignant d'être sensible aux divers signaux affectifs envoyés par l'enfant, afin d'y répondre de manière adéquate (Virat, M. 2016) ; afin aussi de réguler l'état affectif de son élève, l'enseignant peut, par exemple, le rassurer en l'encourageant, soit avec des mots, soit par des manifestations corporelles, des gestes ou des signes faciaux. Ainsi, la proximité instaurée entre l'enseignante Lalé et le petit Aras a entraîné une charge affective forte pour l'enfant, et contribué à l'encourager émotionnellement, Aras ayant perçu le soutien affectif et à la fois les attentes de l'enseignante. Nous pouvons souligner, ici, l'importance du regard entre eux : Aras ne quittant pas des yeux Lalé, et inversement, a ressenti une considération, un encouragement et une valorisation de son implication dans l'apprentissage ludique. Le rire échangé montre aussi la joie et la pleine satisfaction finale de l'enfant.

Nous soutenons donc également la préconisation de Basco, L. (2007), selon laquelle l'enseignant contribue, par son attitude physique (position du corps, gestes, mimiques, regard et voix), à favoriser, ou pas, la réussite des élèves. Les gestes de contact sont fréquents en maternelle, ils ont particulièrement retenu notre attention et montré qu'ils sont une part importante de la relation pédagogique, impactant grandement la qualité de celle-ci. De même, l'orientation et/ou l'expression du regard peuvent contribuer à valoriser les jeunes élèves, à exercer un renforcement positif, un encouragement qui permet de meilleurs résultats scolaires.

Le sourire aussi, ou le rire, parmi les mimiques signifiantes, et avec leur fonction de détente, apportent un climat jovial dans la classe. Enfin, la voix n'est pas en reste car elle participe hautement à la communication verbale : selon le ton, l'intensité ou encore le rythme ou débit de la parole, les élèves perçoivent implicitement l'approbation ou la désapprobation, les encouragements ou au contraire les réprimandes de l'enseignant. De fait, c'est l'ensemble de ces éléments paraverbaux utilisés, alliés aux mots, à la parole de l'enseignant, qui conditionnent majoritairement la qualité de la communication de l'enseignement, l'efficacité de la relation pédagogique et de la transmission didactique. Il suffit de peu parfois, un simple geste d'affection (un câlin, un sourire...), pour que l'enfant trouve les ressources affectives qui soutiennent son apprentissage, l'encourageant à faire des efforts pour apprendre, à adapter son comportement d'apprentissage (Moulin, J-F. 2004).

Pour terminer, nous rejoignons les travaux de Drăgan, A. Ganea, A. (2013), démontrant que les appréciations positives des acquisitions et leurs valorisations sont un facteur de réussite. Dans notre séance, l'enseignante, en lançant le ballon vers son élève, évalue de manière positive ses savoirs et acquisitions par rapport à la leçon donnée. Les évaluations positives permettent de valoriser les résultats : en effet, l'expression des appréciations valorise la face des élèves, entraîne un état affectif positif et agréable, ce qui d'une part renforce la relation enseignant-élèves, et d'autre part encourage l'apprenant à poursuivre son apprentissage dans le but d'atteindre les objectifs fixés.

Conclusion

L'analyse des interactions en classe de langue, entre linguistique interactionnelle, théories de l'apprentissage et didactique des langues, est un puissant descripteur et outil d'analyse des pratiques enseignantes au sein des micro-sociétés que sont les groupe-classes, également des interactions didactiques considérées comme un genre d'interactions sociales, cependant déterminées par une situation de communication spécifique – entre un enseignant et des apprenants – et par des enjeux didactiques et pédagogiques.

L'analyse des interactions en classe de langue donne ainsi à penser l'agir professoral, à mesurer la complexité du rôle discursif et actionnel de l'enseignant qui se doit de s'adapter à son public, d'adapter son enseignement en fonction de son public d'apprenants. Il est un « équilibriste » en quelque sorte, et outre la nécessité de maîtrise de la matière enseignée, le rôle de l'enseignant consiste à être des plus attentifs à sa manière d'enseigner, à ses paroles proférées, au climat qu'il instaure dans sa classe, à sa relation avec les élèves... La « mise en scène » de son cours, dans une dynamique interactionnelle dont il est le « chef d'orchestre », nécessite de prendre en considération la réception de son public : afin d'éviter malentendus, incompréhensions, blocages, démotivations et/ ou désintérêts de la part de ses élèves. C'est dire si les compétences de l'enseignant doivent être multiples, de nos jours, et ne pas se cantonner aux objets de savoir à transmettre. Il est manifeste que nous ne sommes plus dans ce schéma éducatif traditionnel de l'enseignant se contentant de transmettre un savoir à un groupe-classe qui le recevrait passivement... L'art d'enseigner, à l'aune des dernières théories constructivistes et socio-constructivistes de l'apprentissage, avec sa « centration » sur l'apprenant devenu « acteur » de son apprentissage, se révèle des plus complexes. Peut-être même, le métier s'avère-t-il bien « impossible », tel que l'affirmait Sigmund Freud, le père de la psychanalyse...

Quelque chose passe toutefois : il y a bien un apprentissage, une acquisition de savoirs ou de savoir-faire chez l'apprenant. Il y a bien un éveil à la langue française chez les élèves de l'école maternelle *Les Lutins* de Téhéran, un intérêt pour cette langue-culture de scolarisation, un désir d'apprendre, un plaisir et une satisfaction quand ils réussissent à atteindre les objectifs fixés par les enseignantes, quand ils parviennent à surmonter les écueils, les difficultés, les limites, les blocages, notamment avec l'aide bienveillante des enseignantes, leurs encouragements, leurs valorisations, ce soutien affectif dont elles font preuve auprès de leurs très jeunes apprenants.

Nous interrogeant sur les raisons qui peuvent expliquer les difficultés d'apprentissage du FLE chez les enfants iraniens, dans ce contexte sociolinguistique et culturel si singulier de Téhéran, capitale économique et culturelle de l'Iran, notre parcours de recherche nous a alors menée vers cette école maternelle *Les Lutins*, où nous avons eu l'opportunité de réaliser des observations directes, des entretiens avec le personnel éducatif, et des enregistrements vidéo de journées de classe entières, auprès des trois – petite, moyenne et grande – sections de l'école. Nous avons pu alors observer comment la langue-culture française continuait de se transmettre et de perdurer, en Iran, conservant, entre trois langues concurrentes, un certain prestige culturel auprès d'une classe aisée, d'une élite intellectuelle, et ce, dans un contexte de politique linguistique et éducative plutôt en faveur de l'enseignement du farsi, langue nationale, et des langues étrangères comme l'anglais, « langue des affaires », ou l'arabe, langue de l'Islam au pouvoir.

Consciente que notre problématique de départ, un peu trop vaste, demandait une somme considérable de travail et de temps, dont nous ne pouvons disposer, nous nous sommes donc attachée à réfléchir sur les enjeux socio-affectifs dans l'enseignement du FLE précoce, question qui nous a semblé particulièrement pertinente, en regard de notre terrain de recherche et du très jeune public auquel l'enseignement est adressé. Notre état des lieux théorique, effectué en amont de nos analyses des interactions observées au sein de l'école, nous a confortée dans l'idée que nous ne pouvons séparer « raison et émotions », que le cognitif se construit en dialogue avec l'affectif, et que le processus d'apprentissage est étroitement lié à ces deux dimensions majeures, subtilement intriquées, qui caractérisent l'être parlant. Chez l'enfant, nous l'avons évoqué, le rôle de l'affectif/ des émotions dans la construction de sa personne, de son identité, dans son entrée dans le langage et la communication, dans ses apprentissages, constitue ainsi une part importante dans sa structuration psycho-cognitive. L'enseignant qui se retrouve alors face à un public en bas-âge ne peut donc faire abstraction de la dimension socio ou psycho-affective – peut-être devrions-nous même dire « cognitivo-affective » – de l'apprentissage, car il court ainsi le risque de rater un des objectifs primordiaux de l'enseignement destiné aux petits enfants : c'est-à-dire d'impulser un goût du savoir, un désir et un plaisir d'apprendre, et de fait offrir les plus grandes chances de réussite scolaire à ses élèves, car l'école maternelle, rappelons-le, est la première expérience scolaire des enfants, et son rôle est de les préparer à poursuivre leur scolarité dans les meilleures conditions possibles, en cultivant leur motivation et en leur donnant des atouts pour devenir de bons apprenants.

Notre recherche empirique a ainsi visé à mieux comprendre le rôle des aspects socio-affectifs, et plus particulièrement des encouragements et des valorisations de la participation des enfants, réalisés par l'enseignant lorsqu'il intervient dans le processus d'apprentissage. Nous avons notamment cherché à montrer, à travers deux exemples concrets – deux séances filmées et transcrites pour l'analyse – comment l'enseignant parvient à dépasser certaines limites des pratiques d'apprentissage du français et susciter ou non l'intérêt pour la matière enseignée.

Les exemples choisis – nous pensons particulièrement aux cas des enfants Rohan et Aras – ont montré que les émotions sont une composante incontournable de l'apprentissage. Elles jouent un rôle indéniable dans l'acquisition des connaissances en exerçant une influence certaine sur la motivation des élèves à s'engager dans les activités, à apprendre. Elles peuvent en effet avoir un impact positif comme négatif, soit faciliter l'apprentissage de l'enfant, soit à l'inverse le perturber. En agissant comme un moteur ou comme un frein à la motivation, les émotions sont directement reliées aux états affectifs de l'apprenant. Ainsi, il nous paraît essentiel que la communication pédagogique de l'enseignant prenne en compte les états affectifs des élèves : il revient à l'enseignant, donc, d'être attentif aux émotions et sentiments de ses élèves, d'apprendre à les identifier, à les comprendre, de faire preuve d'empathie afin d'y répondre de manière adéquate, afin d'adapter ou d'ajuster sa communication si nécessaire. L'enseignant doit donc posséder, ou du moins acquérir, une certaine « intelligence » émotionnelle, montrer une souplesse dans sa communication, savoir parfois se remettre en question, porter un regard auto-critique sur soi et sa manière de communiquer, et enfin être capable de dépasser ses éventuels propres blocages ou limites. La tâche n'est donc pas aisée, et sans doute, cette sensibilité émotionnelle, cette empathie, compétence relationnelle indispensable au rôle de l'enseignant, s'aiguisent au fil du temps et de l'expérience. Nous avons remarqué en effet que malgré l'existence de multiples signaux comportementaux tels que les mouvements, les expressions faciales, la voix et les réactions de l'élève, l'enseignant n'est pas toujours apte à décoder ou à discerner les émotions ressenties par l'enfant lors de son apprentissage. Cette négligence de son état émotionnel, volontaire ou pas, de la part de l'enseignant, peut alors conduire l'enfant à la frustration et à la démotivation, voire lui infliger une blessure narcissique, toucher son estime de soi et ainsi troubler son apprentissage.

De nombreux affects négatifs peuvent apparaître chez les élèves et entraîner un état de stress dans l'apprentissage, une forme d'anxiété. Le rôle de l'enseignant est donc de veiller à prévenir

le surgissement des affects négatifs, et pour ce faire, il lui revient d'adopter des stratégies pédagogiques d'encouragements et/ ou de valorisation du travail des élèves autant que possible. Les encouragements et les valorisations impulsent chez l'enfant un sentiment de compétence et aussi de fierté ; les compliments de l'enseignant valorisent sa « face » positivement au sein du groupe-classe et suscitent en lui une satisfaction, une plus grande motivation et de meilleures performances. Souligner les points forts ou les efforts de l'enfant au lieu d'appuyer sur ses imperfections, récompenser sa participation active en le valorisant verbalement stimulent ainsi son plaisir d'apprendre, augmente son intérêt pour la matière enseignée et son désir de réussir.

L'analyse des interactions didactiques au sein de l'école maternelle montrent également que les encouragements et les valorisations peuvent être exprimés sous de multiples façons : outre le langage oral, l'enseignant peut recourir à des éléments paraverbaux pour mieux agir sur le comportement des enfants. Le langage corporel et les signes non verbaux jouent un rôle prépondérant dans la gestion d'une relation de confiance avec les enfants. Nous l'avons observé (avec l'exemple de l'enfant Rohan), la réduction de la distance interpersonnelle entre l'enseignant et un élève découragé peut être un moyen pour résoudre un problème de transmission du propos didactique, car le rapprochement de l'enseignant peut être perçu comme une grande marque d'attention et d'intérêt. De même, tous les gestes d'encouragement, d'apaisement, de connivence ou de consolation de la part de l'enseignant, favorisent la relation pédagogique auprès des enfants. Ils permettent de témoigner à leur égard d'une attitude d'accueil, de disponibilité et de considération. Les gestes de tendresse dont la valeur affective et communicative ne sont plus à démontrer, tels que faire des câlins, caresser les cheveux, sourire, prendre la main, embrasser, aident les enfants en classe maternelle à se sentir encouragés et valorisés. De tels gestes doivent alors être utilisés sans retenue par les enseignants : les enfants en général saisissent rapidement le sens de ces gestes et sont eux-mêmes demandeurs de tendresse, de contacts physiques affectueux, véritables moteurs d'apprentissage.

Autre aspect intéressant mis en exergue par l'analyse de nos exemples, c'est le recours à la langue maternelle en guise d'encouragement. Si l'enseignement du FLE précoce – et oral, rappelons-le – au sein de l'école maternelle *Les Lutins* exigeait, conformément aux directives pédagogiques de l'établissement, d'opérer un certain « bain linguistique » aux enfants, le recours à la langue première s'avérait parfois nécessaire. D'une part, la traduction, en tant que

stratégie pédagogique, pouvait aider les enfants dans leur apprentissage de la langue française ou aider les enseignantes à faire comprendre les consignes, mais d'autre part – nous l'avons vu avec Rohan – la langue maternelle contient cette dimension affective forte et y recourir peut permettre d'apaiser une situation quelque peu conflictuelle, en rassurant l'enfant qui a alors l'opportunité d'user une langue familière. La langue maternelle, comme composante première de son identité et cadre symbolique connu et sécurisant pour l'enfant, lui permet de s'exprimer avec plus d'aisance et ainsi moins d'anxiété, de se faire comprendre et de ne pas se sentir frustré de ne pouvoir dire sa pensée. Le recours à la langue maternelle, même métissée de la langue cible – quand il y a alternance codique par exemple – peut dans certains cas réduire les malentendus.

Enfin, en ce qui concerne les valorisations de la participation des élèves, nous souhaitons souligner la multiplicité, également, de ses formes. Dans le cas de notre exemple, le côté ludique avait une importance majeure. Outre d'installer un climat de jeu dans les apprentissages, de favoriser ainsi les affects positifs, d'encourager les enfants à participer, l'obtention du ballon et le droit de le lancer était une manière efficace de motiver les enfants mais aussi de les valoriser. Nous observons par-là que l'activité en elle-même est un acte de valorisation de la face de l'enfant au sein du groupe-classe, aux yeux des autres enfants.

Les résultats de nos observations et analyses nous permettent donc de conclure, que parmi les facteurs ayant un impact positif sur l'apprentissage des enfants en école maternelle, les encouragements et les valorisations de la participation sont primordiaux. Les encouragements et les valorisations sont en effet des stratégies pédagogiques efficaces qui produisent des effets clairement bénéfiques sur l'apprentissage des tout-petits. Nous pouvons aussi ajouter que l'un des problèmes majeurs auxquels l'enseignant peut être confronté réside ainsi dans sa communication avec les élèves. Si le contenu et la forme de l'enseignement ont leur importance, la communication l'est peut-être encore plus afin d'arriver à un apprentissage réussi pour les apprenants : nous avons pu observer, *in fine*, combien la qualité de la relation entre l'enseignant et son élève peut influencer sur la qualité de l'apprentissage de ce dernier.

Cependant, il nous faut nuancer l'importance de l'enseignant dans son rôle de régulateur des aspects socio-affectifs en situation d'enseignement-apprentissage. Nous l'avons montré, le rôle de la famille est tout aussi important. Première instance de socialisation pour l'enfant, c'est au sein de sa famille qu'il va également pouvoir trouver un étayage cognitivo-affectif bénéfique

pour la bonne marche de sa scolarisation. Outre de grandir dans un environnement socio-culturel et intellectuel plutôt favorisant et d'avoir déjà acquis certaines compétences sociales et cognitives nécessaires pour la scolarisation, les enfants de notre école maternelle bénéficient, globalement, d'un soutien affectif certain venant de leurs parents, ce qui facilite ainsi grandement leur intégration à l'école, leur devenir de « bons » apprenants, et par conséquent le travail des enseignantes qui ont alors en charge un public assez homogène. Si quelques élèves font exception et sont plus « difficiles » que d'autres, d'une manière générale les enseignantes ne rencontrent pas de problèmes insurmontables de communication pédagogique.

Nous arrivons donc au terme de notre travail de recherche et nous souhaitons enfin finir sur ce point qui nous regarde personnellement ; nous avons en effet cherché à connaître, à travers cette thèse, les problèmes auxquels nous pourrions être confrontée en tant qu'enseignante de français face à un public d'enfants iraniens, afin de trouver les meilleures solutions à nos problèmes éducatifs et de répondre aux questions qui se poseraient à nous, dans l'exercice de ce métier. Nous avons dès lors gagné une vision plus enrichie des aspects socio-affectifs et serons plus consciente, désormais, de leur importance et rôle majeur dans le processus d'apprentissage, notamment en ce qui concerne les très jeunes enfants scolarisés en maternelle.

Bibliographie

Acard, I. (2017). *L'erreur pour enseigner*. Mémoire de master MEEF, académie de Paris, sous la direction de Dèprez, M.

Amadiou, F. Tricot, A. (2015). *Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la réussite des étudiants*. Dans Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Vol. XXXIV. N° 2.

Astolfi, J-P. (2015). *L'erreur, un outil pour enseigner*. coll. Pratiques et enjeux pédagogiques. 12^e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Atar Sharghi, N. (2011). *Analyse syntaxique comparée du persan et du français : vers un modèle de traduction non ambiguë et une langue contrôlée*. Thèse de doctorat. Université de Franche-Comté.

Austin, J. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. (Trad. Lecomte, J.). Paris : De Boeck.

Basco, L. (2007). *L'influence de la personne enseignante sur la réussite des élèves*. Dans Idées. N°148. P. 50.

Berard, E. (1991). *L'approche communicative, théories et pratiques*. Paris : CLE International.

Berthiaume, D & Dumont, A. (2016). *La pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Bertocchini, P. Costanzo E. (2008). *Manuel de formation pratique pour les professeurs de FLE*. Paris : CLE International.

Bertucat, A. (2019). *La coopération éducative franco-iranienne au prisme de la révolution islamique*. Dans Bulletin de l'Institut Pierre Renouvin. N° 49. P. 149-160.

- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : CREDIF.
- Berard, E. (1991). *L'approche communicative, théories et pratiques*. Paris : CLE International.
- Bernard, S. Bronckart, J-P. *Vygotsky aujourd'hui*. Coll. Textes de base en psychologie. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel et Paris. 1990. P. 95-117.
- Bernicot, J. (1998). *De l'usage et de la structure des systèmes communicatifs chez l'enfant*. Dans De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant. Bernicot, J. Marcos, J. Day, C. Guidetti, M. Laval, V. Rabain-Jamin, J. et Babelot, G. Paris : Armand Colin. P. 5-26.
- Bernicot, J. Trognon, A. Guidetti, M et Musiol, M. (2002). *Pragmatique et psychologie*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Bernicot, J. et Bert-Erboul, A. (2014). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : Éditions In Press.
- Bertocchini, P. Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour les professeurs de FLE*. Paris : CLE International.
- Beury, H. & Madanchi, Sh. (2012). *Expansion du français en Perse grâce à la modernisation du système éducatif à l'époque Qâdjâre*. Dans Revue de Téhéran. N° 79.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire ; élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : Édition La Dispute.
- Bonnéry, S. (2004). *Individu-jeune, élève du groupe classe et appartenances sociales : construction d'inégalités scolaires entre acculturation, brouillage et résistance*. XVIIe CONGRES DE L' AISLF, GR « Inégalités ». Tours. France.
- Bissonnette, S. Richard, M. Gauthier, C. (2005). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés*. *Revue française de pédagogie*. Volume 150. P. 87-141. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3229>
- Bouchard, C. Blain-Brière, B. Eryasa, J. Sutton, A. et Saulnier, F. (2009). *Relation entre le vocabulaire et les habiletés pragmatiques d'enfants de 4 ans fréquentant un centre de la petite*

enfance (CPE). Dans Langage et littérature chez l'enfant en service de garde éducatif. Charron, A. Bouchard, C. et Cantin, G. (Dir.). P. 21-36. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Britt, M. (2018). *La motivation scolaire : comment l'enseignant peut-il susciter l'engagement et la persévérance de l'élève dans une activité ?* Dans Sciences de l'Homme et Société.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz. P. 73-84. Sciences Humaines. N° 67.

Bruner, J. (1997). *... car la culture donne forme à l'esprit. De la Révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Eshel.

Butler, D-L. Cartier, S-C. (2004). *Promoting effective task interpretation as an important work habit : a key to successful teaching and learning*. Teachers College Record, 106(9), 1729-1758.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.

Chabanne, J-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.

Charlot, C. Reuter, Y. (2012/2). *Participer et faire participer : regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde*. Dans Recherches en didactiques. N°14. P. 85-108.

Chernyuk, N. (2013). *La dimension du sensible dans l'apprentissage et l'optimisation de la transmission du savoir*. Dans Sociétés. N° 121. P. 93-100.

Cicurel, F. (2011). *De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action*. Dans Pratiques linguistique, littérature, didactique. N°149-150. P. 41-55.

Colletta, J-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Corps, langage et cognition. Sprimont, Belgique : Mardaga.

Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Éditions Retz.

Coste, D. Courtillon, J. Ferenczi, V. Martins- Baltar, M. Papo, E. Roulet, E. (1976). *Un niveau seuil*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle.

Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

Crahay, M. Dutrévis, M. (2010). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck.

Crahay, M. (2016) *Psychologie de l'éducation, le fondement de l'apprentissage*. Dans Eduquer et Former. Éditions Sciences Humaines. P. 122-133.

Cuniță, A. Trevisiol-Okamura, P. Gobet, S. dirs. (2018). *Acquisition des langues. Approches comparatives et regards didactiques*. Dans Questions de communication. N° 34. P. 397-400.

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

Cuq, J-P. Gruca, I. (2002) (réed. 2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Dalley, P. (2008). *Principes sociolinguistiques pour l'encadrement pédagogique*. Dans Franco-phonie, minorités et pédagogie, Dalley, P. et Roy, S. (Dir.), p. 281-300. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

D'Alembert, J. Diderot, D. 1751. *L'Encyclopédie*. 1^{er} édition.

Damasio, A-R. (2006). *L'erreur de Descartes*. Éditions Odile Jacob.

De Grandpré, M. (2015). *Les fondements théoriques des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique au primaire*. Dans La didactique du français oral du primaire à l'université, Bergeron, R. Dumais, C. Harvey, B. et Nolin, R. (Dir.). P. 53-66. Montréal : Peisaj.

De Grandpré, M. (2016). *Un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.

Del Olmo, C. (2016). *Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Dans Cahiers de l'APLIUT, Vol. 35 N° 1.

Demont, E. Besse, A-S. Commissaire, E. (2019). *L'apprentissage précoce d'une deuxième langue*. Laboratoire de Psychologie des Cognitions. Université de Strasbourg.

Deshays, E. (1990). *L'enfant bilingue*. Traduit de l'anglais par Bryant, J. Paris : Laffont.

Desvaux, A. (2005). *L'asymptote du français avancé : les difficultés résistantes*. Dans Éla. Études de linguistique appliquée. N° 138. P. 223-241.

De Villers, M-É. (1992). *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*. Québec : Édition Québec/ Amérique.

Djalili, M-R. Kellner, T. (2016). *L'Iran en 100 questions*. Paris : Edition Tallandier.

Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

Drăgan, A. Ganea, A. (2013). *Approche pragmatique de la relation enseignant - apprenant. Les actes de langage dans le contexte didactique*. Dans Synergies Roumanie. N°8. P. 31-41.

Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec en Outaouais.

En ligne : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Iran>

En ligne : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Persan>

Faerch, C. Kasper, G. (1980) *Processus and strategies in foreign language learning and communication*. Dans International Studies Bulletins. N° 5. P. 47-118.

Falakpour, A & Maleki, M. (2009). *Premiers étudiants iraniens en France*. Dans Revue de Téhéran. N° 49.

Forquin, J-C. Robert, A-D. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan.

Fuvrier, J-B. (1906). *Trois ans à la cour de Perse*. Nouvelle Édition Paris : Imprimerie Nationale.

Gagné, R-M. (1974). *Essentials of learning for instruction*. (2nd ed.). Hinsdale, IL : The Dryden Press.

Galisson, R. Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Gangolli, A. (2017). *L'enseignement du français langue étrangère aux enfants en milieu institutionnel : Le cas de l'Inde*. Thèse de doctorat en Linguistique sous la direction de Borg, S. Université Bourgogne Franche-Comté.

Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Collection Langues et Apprentissage des Langues. Paris : Hatier.

Garcia-Debanc, C. et Delcambre, I. (2001 -2002). *Enseigner l'oral ? Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*. P. 24/25, 3-21.

Gashmardi, M-R. Salimikouchi, E. (2011). *Parcours de la francophonie en Iran*. Dans Alternative francophone. Vol 1.

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Collection didactique des langues étrangères dirigée par Galisson, R. Paris : CLE international.

Ghassemi- Pouya, E. (1377/1998). *Madaressé djadid dar dowréyé Qadjar, Baniyan va pyshgaman (les écoles modernes à la période de Qadjar)*. Téhéran : Markazé Nashr Daneshgahi.

Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Bruxelles : De Boeck.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Édition Minit.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Édition Minit.

Goigoux, R. (2011). *Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école*. Dans La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. Éd : l'INSHEA. P.21-30.

Granfeldt, J. (2016). *Rôles de l'âge, de l'input et de la L1 dans le développement du français par des enfants L2*. Dans Revue française de linguistique appliquée. Vol. XXI. P. 33-48.

- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Éditions de Minuit.
- Guyot, J-L. Afgoustidis, D. (2006). *L'apprentissage du français de scolarisation : principes et repères*. Dans La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. N° 36. P. 23-30.
- Hauville, J. (2014). *La francophonie s'étirole dans la culture iranienne*. Dans La Source ; la forum de la diversité. Vol 14. N°5.
- Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris : Hachette.
- Hourcade, B. (2010). *Géopolitique de l'Iran*. Paris : Armand Colin.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Credif-Hatier.
- Ilani, R. (2016). *Carrefour de l'apprentissage des langues : le persan, l'anglais et le français*. Dans Voix Plurielles. Vol 13. N° 1.
- Kabiri-Dautricourt, F. (2016). *L'Iran d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : Éditions du Dauphin.
- Kail, M. (1983). *L'acquisition du langage repensée : les recherches interlangues*. Dans L'année psychologique. Vol 83. N°1. P.225-258 et P. 561-596.
- Kail, M. (2015a). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kail, M. (2015b). *Le bilinguisme sculpte le cerveau*. Dans magazine Sciences Humaines. N° 247. P. 26.
- Kail, M. (2017). *Sommes-nous différents, faces aux langues étrangères ?* Dans magazine Sciences humaines. N° 296.
- Kail, M. Fayol, F. (2000). *L'acquisition du langage. Tome 1, Le langage en émergence : de la naissance à 3 ans*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Karimi Goudarzi, A. (2021). *L'évolution du français et du F.L.E. en Iran : paradoxe d'une révolution islamique et sa révolution culturelle*. Colloque Histoire des idées dans la recherche en didactique des langues : 1945-2015.

Kavianifariz, S. (2009). *Enseignement du français et son effet sur les succès scolaires des élèves Téhéranais de moins de 12 ans*. Mémoire de Master 2. Université Azad. Téhéran.

Khânâbâdi, S. (2015). *Une pathologie pédagogique*. Dans La Revue de Téhéran. N° 117.

Keyhani, S. (2005). *Petite histoire de l'enseignement de la langue française en Iran*. Dans Revue électronique de l'Association Culturelle Franco-Iranienne Sabalan.

Koochakzadeh, L. (2016). *L'influence du système scolaire français sur le système scolaire iranien de l'inauguration de l'école Dar ol-Fonoun jusqu'à la fin de l'époque des Qâdjârs (1851- 1925)*. Thèse de doctorat présentée en histoire à l'Université de Montréal.

Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.

Lafontaine, L. (2013a). *Travailler la littératie volet oral au préscolaire 5 ans et au premier cycle du primaire : Ça nous parle !* Dans Vivre le primaire. Volume 26. N°1. P. 9-11.

Lafontaine, L. (2013b). *Reading and Oral Literacy in Disadvantaged Communities. Quebec Preschool and Primary Teachers Perceptions and Practices*. Dans The International Journal of Communication and Linguistic Studies. Volume 10. N°4. P. 69-79.

Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière éducation.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire ; école et pratiques d'écriture, entre savoirs et pouvoirs*. Rennes : PUR.

Lahire, B. (2012). *Tableaux de familles, Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Édition Le Seuil.

Leclerc, J. (2021). *Iran*. Dans aménagement linguistique dans le monde. CEFAN. Université de Laval.

Legendre, M-F. (2004). *Cognitivism et socioconstructivisme*. Dans Les réformes curriculaires : Regards croisés. sous la dir. de Jonnaert, P & M'Batika, A. PUQ. P. 13-47.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal/ Paris : Guérin/ Eska.

Le Grand Rober de la langue française. (2005). Paris : Le Robert.

Le Petit Robert de la langue française. (2016). Paris : Le Robert.

Legros, D. Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.

Le Nouveau Petit Robert de la langue française. (2009). Paris : Le Robert.

Leplat, J. Enard, C. Weill-Fassina, A. (1970). *La formation par l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mabille, V. (1992). *Comment lui apprendre une langue étrangère ?* Paris : Édition Nathan.

Mairie de Téhéran et la société consultante d'ingénierie « Pârsé » (Producteur). (2014). *Rapport de la conception/idée complet/total de la région axiale/ principale*. Gozareshé Tarhé jame'Mahaléye Mehvari, tahié konnandé : shahrdari Téhéran va sherkaté mohandésiné moshaver manistar Parsé, Salé 1391.

Manafi, K. (1372/1993). *Faranse (La France)*. Téhéran : ministère des Affaires Etrangères.

Marin, B. Crinon, J. (2012). *Rendre visibles les objets de savoir dans l'acquisition de compétences discursives*. Dans Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves. Collection Pédagogie en développement. Édition : De Boeck Supérieur. P. 17-32.

Marin, B. Legros, D. (2008). *Introduction à la psychologie cognitive : lecture, compréhension et production de textes*. Paris : De Boeck.

Martinez, P. (1996) (6^e édition 2011). *La didactique des langues étrangères*. Collection Que sais-je. Paris : PUF.

Meirieu, P. (1996). *Frankenstein Pédagogue*. ESF.

Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Métra, M. (2010). *L'enfant maître de sa parole ... Le langage oral à l'école maternelle*. Lyon : Chronique sociale.

- Meurice, B. (2017). *Accompagner les enseignants du maternel dans leurs missions*. Édition De Boeck
- Minoui, D. (2015). *Je vous écris de Téhéran*. Paris : Édition du Seuil.
- Moallemi, Sh. (2018). *Les enjeux sociaux et didactiques de l'insertion du CECR en Iran*. Dans (AJC CREM) association des jeunes chercheurs du centre de recherche sur les médiations. Paris.
- Moirand, S. (1974). *Audio-visuel intégré et communication(s). Audio-visuel et enseignement du français*. Dans : Langue française. N° 24. P. 5-26.
- Moirand, S. (1990). *Situation d'écrit : compréhension et production en français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Mondada, L. (2012). *Organisation multimodale de la parole-en-interaction : pratiques incarnées d'introduction des référents*. Dans Langue française. N°175. P. 129-147.
- Moulin, J-F. (2004). *Le discours silencieux du corps enseignant : La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe*. Dans Carrefours de l'éducation. N° 17. P. 142-159.
- N. Moghaddam, N. (2019). *Les exercices dans les premiers manuels de l'enseignement du FLE en Iran au XIXe siècle*. Dans Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. N°62-63. P. 331-347.
- Naderi, K. (2009). *L'emprunt : la solution désespérée de la traduction*. Dans Revue de Téhéran. N° 41. Téhéran.
- Nahavandi, H. Bomati, Y. (2015). *Les grandes figures de l'Iran*. Paris : Édition Perrin.
- Naraghi, E. (1992). *Enseignement et changements sociaux en Iran du VIIe au XXe siècle*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Nategh, H. (1375/1996). *Karname-ye farhangi farangi dar Iran (le bilan culturel étranger en Iran)*. Paris : Khavaran.
- Nategh, H. (2014). *Les Français en perse ; les écoles religieuses et séculières (1837-1921)*. Traduit du persan en français par Chaoulli, A. et Zadeh, A. Paris : L'Harmattan.

- Navabi, D. (1987). *L'enseignement du français en Iran*. Dans Revue Luqman. N° 6 (printemps-été) le français en Iran, traduit par Rouhbakhshan. Téhéran : Presse universitaire d'Iran. PP. 23-32.
- NKambou, R. Delozanne, É. Frasson, C. (2007). *Les dimensions émotionnelles de l'interaction dans un EIAH*. Dans Revue STICEF. Volume 14. Editorial du numéro spécial.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin. PP.57.303.
- Nonnon, É. (1999). *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques*. Revue française de pédagogie. P. 129, 87-131.
- O'Malley, J-M. Chamot, A-U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- O'Malley, J-M. Chamot, A-U. Stewner-Manzanares, G. Russo, R. and Küpper, L. (1985a). *Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students*. Dans Language Learning. Volume 35. N°1. P. 21-46.
- O'Malley, J-M. Chamot, A-U. Stewner-Manzanares, G. Russo, R. and Küpper, L. (1985b). *Learning strategy application with students of English as a second language*. Dans TESOL Quarterly. Volume19. N°3. P. 557-584.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston : Heinle & Heinle.
- Païvandi, S. (2003). *L'évolution du système éducatif iranien : le conflit ouvert entre famille et école*. Éducation famille et dynamiques démographiques, sous la direction de Cosio, M. Marcoux, R. Pilon M.et Quesnel, A. Paris : CICRED. P. 55-76.
- Païvandi, S. (2007). *Religion et éducation en Iran. L'échec de l'islamisation de l'école* / GRIFFIN, R. « Education in the Muslim World », Dans Revue française de pédagogie. N°161.
- Pavlenko, A. (2008). *Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon*. Bilingualism : Language and Cognition. Volume 11. N° 2. P. 147-164.

Peters, M. Viola, S. (2003). *Stratégies et compétences ; intervenir pour mieux agir*. Montréal : Hurtubise.

Phillips, D-C. (1995). *The Good, the Bad, and the Ugly : The Many Faces of Constructivism*. Dans Educational Researcher. Volume 24. Issue 7. P. 5-12.

Plessis-Bélair, G. (2010). *La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif au préscolaire 5 ans*. Dans Langage et pensée au préscolaire 5 ans. Doyon, D. et Fisher, C. (Dir). Québec : Presses de l'Université du Québec. P. 13-41.

Plessis-Bélair, G. (2012). *La communication orale et la formation à l'enseignement : une question de langue et d'identité en contexte d'oral réflexif*. Dans Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université. Bergeron, R. et Plessis-Bélair, G. (Dir). Côte Saint-Luc : Édition Peisaj. P. 69-79.

Poussier, A. (2006). *Mon pull*. Paris : L'école des loisirs.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International.

Puren, C. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes*. Essai sur l'éclectisme. Paris : Crédif- Didier.

Puren, C. Bertocchini, P. Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.

Quéré, A. (2018). *Un adulte et un enfant apprennent-ils une langue de la même manière ?* Dans Sciences humaine. Grands Dossiers N° 50.

Ramsey, R-M-G. (1980). *Language learning approach styles of multilinguals and successful language learners*. Dans Annals of the New York Academy of Sciences. N°345. P.73-96.

Reiss, C. (2008). *Éléments sur le système éducatif iranien*. Dans Revue internationale d'éducation de Sèvres. N° 49. P.154-159.

- Ringgenberg, P. (2009). *Guide Culturel de l'Iran*. Téhéran : Rozaneh Publication. Distribution Paris : Maison de l'Iran.
- Rivenc, P. (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère seconde*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Rochex, J-Y. Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.
- Rondal, J-A. (1998). *Votre enfant apprend à parler*. Collection psychologie et sciences humaines. Sprimont (Belgique) : Mardaga.
- Rosen, E. (coord.) (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Dans Le français dans le monde. Recherche et application. N° 45.
- Roussel, S. (2011). *A computer assisted method to track listening strategies in second language learning*. Dans ReCALL. Volume 23. N° 2. P. 98-116.
- Sadr, R. (1377/1998). *Farhangué Zanané Pajouhéshgar dar Oloumé Ensani (La dictionnaire des chercheuses dans les sciences humaines)*. Téhéran : Bargué zaytoun.
- Salomon, G. (1983). *The differential investment of mental effort in learning from different sources*. Dans Educational Psychologist. P.18, 42-50.
- Scardamalia, M. Bereiter, C. (1992). *Texte-based and knowledge-based quetioning by children*. Dans Cognition and Instruction. Volume 9.
- Shariat, N. (2014). *L'évolution contemporaine des rapports sociaux de sexe en Iran : la représentation chez les femmes iraniennes de leurs rôles familiaux et sociaux*. Thèse de doctorat, université de Lorraine, sous la direction de Jean-Marc Leveratto.
- Sharif, J. (2015). *France-Iran : dans le sillage du "désintérêt" politique à une fascination culturelle mutuelle*. Thèse de doctorat en Philosophie, Ohio State University.
- Soltanzadeh, H. (1364/1985). *Tarikhé madaressé Iran az ahdé bastan ta ta'sis Dar ol- Fonoun (L'histoire des écoles de l'Iran, de l'âge antiquité à la fondation de Dar ol- Fonoun)*. Téhéran : Agah.

- Tagliante, C. (2006) (réed. De 1994). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Édition Logiques.
- Tavernier, J-B. (1981). *Les six voyages en Turquie et en Perse*. Paris : Librairie François Maspero.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : PUL.
- Tochon, F. V. (1997). *Organiser des activités de communication orale*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Travérso, V. (2004, Version première 1999). *L'analyse des conversations*. Éditions Nathan.
- Traverso, V. (2012). *Analyses interactionnelles : repères, questions saillantes et évolution*. Dans Langue Française. N°175. P. 3-17.
- Travérso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Paris : Éditions Ophrys.
- Trehearne, M. P. (2005). *Littératie dès la maternelle : Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal : Groupe Modulo.
- Trim, J-L. Coste, D. North, M-B. Sheils, M-J. et al. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Édition Didier.
- Underhill, A. 1999. « Facilitation in language teaching », dans Arnold, J. (ed) *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE international.
- Verdelhan, M. Maurer, B. Durand, M-C. (1999). *Le français, langue de scolarisation : vers une didactique spécifique*. Dans Tréma. N°15-16. P. 147-157.
- Viallon, V. (2002). *Images et apprentissage ; le discours de l'image en didactique des langues*. L'Harmattan.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Pédagogies en développement. De Boeck Université.

Virat, M. (2016). *Dimension affective de la relation enseignant-élèves avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement*. Dans Revue de psychoéducation. Volume 45. N° 2. P. 405-430.

Voisin, J-C. (2017). *L'école maternelle « Les Lutins » ; l'amour de l'Iran à la française*. Dans Paris-Téhéran. N° 5.

Voisin, J-C. (2021). *France-Iran : Si loin, si proches*. Édition : Riveneuve.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Weinstein, C-E. Hume, L-M. (2001). *Stratégies pour un apprentissage durable*. Traduit par Aussanaire, M. *Study strategies for lifelong learning*. Bruxelles : De Boeck.

Wenden, A- L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Wenden, A-L. Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Wesche, M-B. (1979). *Learning behaviors of successful adult students on intensive language training*. Dans Revue canadienne des langues vivantes, N°35. P. 415-427.

Wesche, M-B. (1975). *The Good Adult Language Learner : A Study of Learning Strategies and Personality Factors in an Intensive Course*. Thèse de doctorat. Toronto, University of Toronto.

ANNEXES

Annexe 1 : Grande Section

Prénoms des 14 élèves en grande section :

Filles : Lia, Baran, Darya, Maryam, Ariana, Elina, Larissa, Mahoure

Garçons : Ashkan, Mohammad-Aïn, Yassine, Takine, Yuna, Mani

Tableau 1 : Grande section en période du début de l'année scolaire

Enseignante	Date et jour	Nom de la vidéo
Sara et Lida	Samedi 23.11.2013	Film 1a
Sara et Lida	Dimanche 24.11.2013	Film 2a
Sara et Lida	Lundi 25.11.2013	Film 3a

Première séance. Grande section. Film 1a. 23. Novembre. 2013.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	20mn01	7	100mn17
2	14mn02		
3	6mn09		
4	19mn59		
5	20mn00		
6	13mn49		
7	6mn17		
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	50mn37	4	140mn13
2	23mn32		
3	48mn55		
4	17mn09		
Durée totale des deux caméras : 240mn30			

Deuxième séance. Grande section. Film 2a. 24. Novembre. 2013.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	20mn01	8	122mn28
2	4mn45		
3	16mn47		
4	20mn01		
5	20mn01		
6	15mn24		
7	20mn01		
8	5mn28		
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	44mn05	6	124mn49
2	5mn19		
3	10mn13		
4	1mn50		
5	35mn33		
6	27mn49		
Durée totale des deux caméras : 245mn17			

Troisième séance. Grande section. Film 3a. 25. Novembre. 2013.

Caméra des élèves							
Enseignante	Partie	Durée	Parties totales	Pause : dessin animé	Pause dessin animé (suite)	Durée totale avec la pause (dessin animé)	Durée totale sans compter la pause (dessin animé)
Sara et Lida	1	3mn45	6	18mn11	20mn01	124mn36	86mn24
	2	20mn01					
	3	16mn19					
	4	20mn					
	5	20mn01					
	6	4mn18					

Caméra de l'enseignante						
Enseignante	Partie	Durée	Parties totales	Pause : dessin animé	Durée totale avec la pause (dessin animé)	Durée totale sans compter la pause (dessin animé)
Sara et Lida	1	3mn43	4	38mn39	133mn44	95mn05
	2	37mn26				
	3	50mn06				
	4	3mn50				

Tableau 2. Grande section en période de la fin de l'année scolaire

Enseignante	Date et jour	Nom de la vidéo
Sara	Dimanche 4.05.2014	Film 1b
Sara	Mardi 6.05.2014	Film 2b
Sara	Mercredi 7.05.2014	Film 3b
Sara	Samedi 10.05.2014	Film 4b
Sara	Lundi 12.05.2014	Fim 5b
Sara	Mercredi 14.05.2014	Film 6b

Première séance. Grande section. Film 1b. 4. Mai. 2014.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	20mn01	10	91mn11
2	02mn27		
3	12mn41		
4	2mn22		
5	2mn16		
6	20mn00		
7	2mn35		
8	1mn28		
9	20mn00		
10	7mn21		
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	14mn29	6	85mn15
2	7mn36		
3	6mn58		
4	4mn32		
5	24mn44		
6	26mn56		
Durée totale des deux caméras : 176mn26			

Deuxième séance. Grande section. Film 2b. 6. Mai. 2014.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	20mn00	10	116mn12
2	20mn00		
3	11mn08		
4	20mn01		
5	00mn18		
6	20mn01		
7	2mn06		
8	20mn00		
9	1mn25		
10	00mn55		
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	51mn02	8	133mn20
2	01mn35		
3	17mn57		
4	00mn08		
5	52mn29		
6	06mn10		
7	02mn39		
8	1mn20		
Durée totale des deux caméras : 249mn32			

Troisième séance. Grande section. Film 3b. 7. Mai. 2014.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	20mn00	7	84mn36
2	20mn00		
3	01mn47		
4	18mn58		
5	2mn31		
6	6mn30		
7	14mn50		
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	42mn15	4	91mn35
2	19mn30		
3	10mn11		
4	12mn39		
Durée totale des deux caméras : 176mn11			

Quatrième séance. Grande section. Film 4b. 10. Mai. 2014.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	20mn00	8	115mn10
2	20mn00		
3	8mn18		
4	9mn14		
5	18mn44		
6	17mn40		
7	20mn00		
8	1mn13		
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	47mn17	5	130mn46
2	18mn24		
3	16mn10		
4	44mn50		
5	4mn05		
Durée totale des deux caméras : 245mn56			

Cinquième séance. Grande section. Film 5b. 12. Mai. 2014.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	20mn01	8	116mn02
2	19mn37		
3	10mn02		
4	5mn30		
5	20mn00		
6	6mn22		
7	20mn01		
8	14mn29		
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	39mn46	5	123mn53
2	10mn04		
3	6mn07		
4	26mn05		
5	41mn51		
Durée totale des deux caméras : 239mn55			

Sixième séance. Grande section. Film 6b. 14. Mai. 2014.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	20mn00	9	144mn09
2	20mn00		
3	20mn00		
4	20mn01		
5	15mn58		
6	20mn01		
7	1mn48		
8	20mn01		
9	6mn20		
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	40mn23	6	128mn02
2	20mn31		
3	12mn42		
4	0mn32		
5	22mn07		
6	31mn47		
Durée totale des deux caméras : 272mn11			

Annexe 2 : Moyenne Section

Noms des 11 élèves en moyenne section :

Filles : Saghar, Baran, Mahsa, Toranj, Elissa

Garçons : Barbod, Sépéhr, Mohammad, Diako, Arvine, Rohan

Tableau 3. Moyenne Section en période du début de l'année scolaire

Enseignante	Date et jour	Nom de la vidéo
Noushine	Samedi 7.12.2013	Film 1a
Noushine	Dimanche 8.12.2013	Film 2a
Noushine	Lundi 9.12.2013	Film 3a
Noushine	Mercredi 11.12.2013	Film 4a

Première Séance. Moyenne section. Film 1a. 7. Décembre. 2013.

Caméra des élèves						
Enseignante	Partie	Durée	Parties totales	Pause : dessin animé	Durée totale avec la pause (dessin animé)	Durée totale sans compter la pause (dessin animé)
Noushine	1	47mn07	4	25mn08	127mn17	102mn09
	2	4mn41				
	3	22mn43				
	4	27mn38				

Caméra de l'enseignante							
Enseignante	Partie	Durée	Parties totales	Pause : dessin animé	Pause dessin animé (suite)	Durée totale avec la pause (dessin animé)	Durée totale sans compter la pause (dessin animé)
Noushine	1	20mn01	6	20mn00	5mn17	124mn19	99mn02
	2	20mn00					
	3	12mn45					
	4	20mn01					
	5	20mn01					
	6	6mn14					

Nom du film	Date	Durée totale de la caméra des élèves		Durée totale de la caméra de l'enseignante		Durée totale de la séance	
		Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé
Film 1a	7.12.2013	102mn09	124mn19	99mn02	127mn17	201mn11	251mn36

Deuxième Séance. Moyenne section. Film 2a. 8. Décembre. 2013.

Caméra des élèves						
Enseignante	Partie	Durée	Parties totales	Pause : dessin animé	Durée totale avec la pause (dessin animé)	Durée totale sans compter la pause (dessin animé)
Noushine	1	20mn01	4	14mn04	91mn50	77mn46
	2	17mn43				
	3	20mn01				
	4	20mn01				

Caméra de l'enseignante						
Enseignante	Partie	Durée	Parties totales	Pause : dessin animé	Durée totale avec la pause (dessin animé)	Durée totale sans compter la pause (dessin animé)
Noushine	1	38mn03	3	-	-	94mn38
	2	53mn44				
	3	2mn51				

Nom du film	Date	Durée totale de la caméra des élèves		Durée totale de la caméra de l'enseignante		Durée totale de la séance	
		Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé
Film 2a	8.12.2013	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé
		77mn46	91mn50	94mn38	-	172mn24	186mn28

Troisième Séance¹⁰¹. Moyenne section. Film 3a. 9. Décembre. 2013.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	20mn01	5	75mn11
2	8mn24		
3	20mn01		
4	6mn45		
5	20mn00		
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	47mn38	2	75mn18
2	27mn40		
Durée totale des deux caméras : 150mn29			

¹⁰¹ Le thème de la séance est sur l'anniversaire car on fête l'anniversaire d'un des élèves au cours de cette séance.

Quatrième Séance. Moyenne section. Film 4a. 11. Décembre. 2013.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	20mn01	3	50mn56
2	20mn01		
3	10mn50		
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	51mn44	2	59mn55
2	8mn11		
Durée totale des deux caméras : 110mn47			

Tableau 4. Moyenne Section en période de la fin de l'année scolaire

Enseignante	Date et jour	Nom de la vidéo
Lida	Dimanche 18.05.2014	Film 1b
Lida	Mardi 20.05.2014	Film 2b
Lida	Mercredi 21.05.2014	Film 3b
Lida	Samedi 24.05.2014	Film 4b
Lida	Lundi 26.05.2014	Film 5b

Première Séance. Moyenne section. Film 1b. 18. Mai. 2014.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	12mn56	6	95mn58
2	20mn00		
3	3mn51		
4	20mn01		
5	20mn01		
6	19mn09		
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	12mn42	4	95mn13
2	23mn06		
3	53mn09		
4	6mn16		
Durée totale des deux caméras : 191mn11			

Deuxième Séance. Moyenne section. Film 2b. 20. Mai. 2014.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	12mn01	6	55mn12
2	8mn40		
3	12mn24		
4	3mn34		
5	4mn45		
6	13mn48		
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	22mn42	5	72mn33
2	4mn10		
3	12mn22		
4	18mn13		
5	15mn06		
Durée totale des deux caméras : 127mn45			

Troisième Séance. Moyenne section. Film 3b. 21. Mai. 2014.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	20mn00	7	91mn43
2	3mn48		
3	5mn42		
4	20mn01		
5	2mn11		
6	20mn00		
7	20mn01		
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	24mn19	7	95mn10
2	5mn23		
3	13mn10		
4	9mn08		
5	1mn02		
6	38mn57		
7	3mn11		
Durée totale des deux caméras : 186mn53			

Quatrième Séance. Moyenne section. Film 4b. 24. Mai. 2014.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	46mn14	5	109mn44
2	2mn11		
3	22mn44		
4	21mn39		
5	16mn56		
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	20mn00	7	79mn10
2	2mn38		
3	17mn14		
4	2mn51		
5	10mn36		
6	19mn13		
7	6mn38		
Durée totale des deux caméras : 188mn54			

Cinquième Séance. Moyenne section. Film 5b. 26. Mai. 2014.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	50mn09	3	91mn00
2	1mn01		
3	39mn50		
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	20mn00	6	88mn04
2	20mn01		
3	11mn22		
4	9mn12		
5	20mn00		
6	7mn29		
Durée totale des deux caméras : 179mn04			

Annexe 3 : Petite Section

Prénoms des élèves en petite section :

Filles : Yékta, Béréliane, Déniz, Sorna, Kimia, Parnia, Mandana, Yara

Garçons : Aras, Kourosh, Damoun, Samyar, Ilia, Amir-Arsalan

Tableau 5. Petite Section en période du début de l'année scolaire

Enseignante	Date et jour	Nom de la vidéo
Lalé	Samedi 30.11.2013	Film 1a
Lalé	Dimanche 1.12.2013	Film 2a
Lalé	Lundi 2.12.2013	Film 3a
Lalé	Mercredi 4.12.2013	Film 4a

Première séance. Petite section. Film 1a. 30. Novembre. 2013.

Caméra des élèves						
Enseignante	Partie	Durée	Parties totales	Pause : dessin animé	Durée totale avec la pause (dessin animé)	Durée totale sans compter la pause (dessin animé)
Lalé	1	20mn01	6	13mn49	93mn36	79mn47
	2	13mn58				
	3	11mn31				
	4	14mn15				
	5	13mn02				
	6	7mn				

Caméra de l'enseignante						
Enseignante	Partie	Durée	Parties totales	Pause : dessin animé	Durée totale avec la pause (dessin animé)	Durée totale sans compter la pause (dessin animé)
Lalé	1	34mn52	7	13mn47	114mn24	100mn37
	2	13mn14				
	3	3mn21				
	4	14mn41				
	5	8mn38				
	6	13mn46				
	7	12mn05				

Nom du film	Date	Durée totale de la caméra des élèves		Durée totale de la caméra de l'enseignante		Durée totale de la séance	
		Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé
Film 1a	30.11.2013	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé
		79mn47	93mn36	100mn37	114mn24	180mn24	208mn00

Deuxième séance. Petite section. Film 2a. 01. Décembre. 2013.

Caméra des élèves							
Enseignante	Partie	Durée	Parties totales	Pause : dessin animé	Pause dessin animé (suite)	Durée totale avec la pause (dessin animé)	Durée totale sans compter la pause (dessin animé)
Lalé	1	20 mn	6	20mn00	1mn58	101mn02	79mn04
	2	6mn58					
	3	14mn37					
	4	19mn49					
	5	14mn39					
	6	3mn01					

Caméra de l'enseignante						
Enseignante	Partie	Durée	Parties totales	Pause : dessin animé	Durée totale avec la pause (dessin animé)	Durée totale sans compter la pause (dessin animé)
Lalé	1	25mn39	4	22mn42	104mn59	82mn17
	2	16mn42				
	3	4mn30				
	4	35mn26				

Nom du film	Date	Durée totale de la caméra des élèves		Durée totale de la caméra de l'enseignante		Durée totale de la séance	
Film 2a	1.12.2013	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé
		79mn04	101mn02	82mn17	104mn59	161mn21	206mn01

Troisième séance. Petite section. Film 3a. 02. Décembre. 2013.

Caméra des élèves							
Enseignante	Partie	Durée	Parties totales	Pause : dessin animé	Pause dessin animé (suite)	Durée totale avec la pause (dessin animé)	Durée totale sans compter la pause (dessin animé)
Lalé	1	20mn01	4	20mn00	1mn22	90mn29	69mn06
	2	17mn57					
	3	14mn26					
	4	16mn42					

Caméra de l'enseignante						
Enseignante	Partie	Durée	Parties totales	Pause : dessin animé	Durée totale avec la pause (dessin animé)	Durée totale sans compter la pause (dessin animé)
Lalé	1	37mn37	3	91mn31	104mn59	70mn16
	2	15mn16				
	3	17mn23				

Nom du film	Date	Durée totale de la caméra des élèves		Durée totale de la caméra de l'enseignante		Durée totale de la séance	
		Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé
Film 3a	2.12.2013	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé
		69mn06	90mn29	70mn16	91mn31	139mn22	182mn00

Quatrième séance. Petite section. Film 4a. 04. Décembre. 2013.

Caméra des élèves							
Enseignante	Partie	Durée	Parties totales	Pause : dessin animé	Pause dessin animé (suite)	Durée totale avec la pause (dessin animé)	Durée totale sans compter la pause (dessin animé)
Lalé	1	20mn01	4	20mn00	2mn22	92mn22	70mn00
	2	15mn16					
	3	20mn01					
	4	14mn42					

Caméra de l'enseignante						
Enseignante	Partie	Durée	Parties totales	Pause : dessin animé	Durée totale avec la pause (dessin animé)	Durée totale sans compter la pause (dessin animé)
Lalé	1	36mn25	4	22mn45	95mn01	72mn16
	2	01mn19				
	3	9mn58				
	4	24mn34				

Nom du film	Date	Durée totale de la caméra des élèves		Durée totale de la caméra de l'enseignante		Durée totale de la séance	
		Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé
Film 4a	4.12.2013	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé	Sans le dessin animé	Avec le dessin animé
		70mn00	92mn22	72mn16	95mn01	142mn16	187mn23

Tableau 6. Petite Section en période de la fin de l'année scolaire

Enseignante	Date et jour	Nom de la vidéo
Lalé	Mercredi 28.05.2014	Film 1b
Lalé	Samedi 31.05.2014	Film 2b
Lalé	Mardi 3.06.2014	Film 3b
Lalé	Samedi 7.06.2014	Film 4b

Première séance. Petite section. Film 1b. 28. Mai. 2014.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	43mn00	2	81mn59
2	38mn59		
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	20mn00	5	70mn15
2	10mn56		
3	4mn03		
4	16mn46		
5	18mn25		
Durée totale des deux caméras : 152mn14			

Deuxième séance. Petite section. Film 2b. 31. Mai. 2014.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	42mn50	3	78mn46
2	12mn23		
3	23mn33		
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	20mn01	6	89mn54
2	20mn01		
3	2mn20		
4	20mn00		
5	20mn00		
6	7mn32		
Durée totale des deux caméras : 168mn40			

Troisième séance. Petite section. Film 3b. 3. Juin. 2014.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	39mn19	1	39mn19
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	20mn01	2	39mn49
2	19mn48		
Durée totale des deux caméras : 79mn08			

Quatrième séance. Petite section. Film 4b. 7. Juin.2014.

Caméra des élèves			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	52mn26	2	71mn56
2	19mn30		
Caméra de l'enseignante			
Partie	Durée	Parties totales	Durée totale
1	20mn00	4	71mn51
2	20mn01		
3	12mn48		
4	19mn02		
Durée totale des deux caméras : 143mn47			

Tableau 7. Total des durées des vidéos

Grande section en période de début de l'année scolaire : 744mn07	Grande section en période de fin de l'année scolaire : 1360 mn11	Durée totale d'ensemble des vidéos en grande section : 2104mn18
Moyenne section en période de début de l'année scolaire : 699mn20	Moyenne section en période de fin de l'année scolaire : 871mn47	Durée totale d'ensemble des vidéos en moyenne section : 1571mn07
Petite section en période de début de l'année scolaire : 783mn24	Petite section en période de fin de l'année scolaire : 543mn49	Durée totale d'ensemble des vidéos en petite section : 1327mn13
	Durée Totale de l'ensemble des films : 5002mn38	

Annexe 4 : Interview de Lida

(Enseignante de la grande section au début de l'année scolaire, enseignante de la moyenne section à la fin de l'année scolaire). Juin 2014.

Cette discussion d'une durée de 7mn11 s'est déroulée en farsi et nous l'avons traduite après la transcription.

Nous : Cela vous dérangerait-il si je vous demande votre âge ?

Lida : Non, mes 48 ans sont passés et je suis dans ma 49^e année.

Nous : Vous connaissez votre date de naissance d'après le calendrier judéo-chrétien ?

Lida : Selon lui, je suis née en 1965. Le premier octobre 1965.

Nous : Actuellement, vous êtes étudiante en langue française ?

Lida : Oui, j'effectue le dernier semestre.

Nous : En traductologie ?

Lida : Dernier semestre de traductologie en langue française. Cependant j'ai appris le français depuis mon enfance, depuis mes 6 ans.

Nous : Où ?

Lida : À l'école Jeanne d'arc, et puis dans une autre branche de cette école située à Ispahan et dirigée par des sœurs chrétiennes et des enseignants français.

Nous : Jusqu'à quel âge étiez-vous à l'école Jeanne d'arc ?

Lida : Je suis allée à l'école Jeanne d'arc jusqu'au quatrième niveau de l'école primaire (ce qui équivaut au CM1 dans le système scolaire français), puis j'ai intégré l'autre branche de l'école Jeanne d'arc à Ispahan. Celle-ci ressemblait à l'école Jeanne d'arc, en ce qui concerne le programme scolaire ainsi que son équipe d'enseignement : c'est-à-dire que cette école aussi était dirigée par des sœurs chrétiennes et des enseignants français jusqu'à la Révolution de 1979. L'école possédait une église. On étudiait les mathématiques, les sciences et les autres matières en français avec les enseignants français. Ensuite, on passait des examens à l'ambassade de France en Iran et on recevait nos diplômes, nos certificats et nos baccalauréats qui étaient envoyés depuis la ville de Lyon. On a étudié jusqu'à la huitième avec les enseignants

français. Après la Révolution de 1979, les Français ont quitté l'Iran, et on a continué de travailler à l'école avec le manuel Mauger, les quatre années restant du lycée avant le bac.

Nous : Vos parents étaient francophones ?

Lida : Non, pas du tout. Mais comme mon grand-père parlait le français, et mon oncle a aussi fait ses études dans l'école française d'Ispahan, ma mère voulait que j'apprenne le français. Mon oncle étudiait dans une école française pour les garçons, Jeanne d'arc était une école pour les filles. Le directeur de cette école, qui était aussi prêtre, m'a présenté à l'école française des filles et a obtenu l'autorisation de m'y inscrire.

Nous : Vous avez été en France ?

Lida : Une fois, à mes 22 ans, je suis partie en voyage touristique à Paris pendant 22 jours.

Nous : Le but de votre voyage n'était que touristique ?

Lida : Oui.

Nous : Depuis quand avez-vous commencé à travailler ?

Lida : J'avais 40 ans quand j'ai commencé à travailler. Cette année est la huitième année que j'enseigne.

Nous : Comment en êtes-vous venue à travailler dans cette école ?

Lida : Je n'étais pas à la recherche d'un travail. La mère d'un des élèves de cette école était une amie proche. Madame Saï voulait l'embaucher mais comme elle avait des enfants en bas âge, son mari n'a pas accepté qu'elle travaille. Elle m'a donc téléphoné et m'a proposé d'aller travailler à sa place.

Nous : N'enseignez-vous qu'aux enfants ou vous avez des élèves adultes aussi ?

Lida : J'enseignais aux adultes en cours particuliers et privés, mais j'étais fatiguée, alors j'ai laissé tomber ces cours et je ne travaille plus qu'avec les enfants.

Nous : Enseigniez-vous aux adultes dans les instituts de langues ?

Lida : Non, pas en instituts de langue. J'allais chez eux car c'étaient des mères de mes élèves d'ici.

Nous : Avez-vous toujours enseigné en grande section jusqu'à cette année ?

Lida : Oui, je n'ai des expériences d'enseignement qu'avec la grande section.

Nous : Etiez-vous avec Sara depuis votre premier jour de travail ?

Lida : Oui, je travaille depuis le début avec Sara. Elle était assistante dans ma classe, et j'étais l'enseignante. Petit à petit, nous sommes devenues deux co-enseignantes car madame Saï a augmenté la quantité de la matière à enseigner et nous l'avons partagée entre nous. Puis, j'ai pris la partie de l'enseignement du langage et tout le reste a été confié à Sara.

Nous : Est-ce que votre mari ou vos enfants savent parler le français ?

Lida : Non, j'ai un enfant, ni mon mari ni mon enfant ne savent parler le français.

Nous : Enseignez-vous aussi à d'autres endroits ?

Lida : Je donne des cours privés aux enfants qui finissent cette école et qui vont commencer l'école primaire.

Nous : Comment est votre niveau en anglais ?

Lida : Mon niveau est très bas. Beaucoup trop. Je n'ai suivi que deux niveaux de cours d'anglais. De ces deux niveaux-là, je ne me rappelle plus rien.

Nous : Si vous deviez à nouveau choisir un métier, deviendriez-vous encore enseignante de français ?

Lida : Si comment ?

Nous : Si vous deviez choisir un métier, de nouveau ?

Lida : Un métier ?

Nous : Que seriez-vous devenue ? Auriez-vous choisi encore d'être enseignante ?

Lida : Bon, le fait de parler me fatigue beaucoup. En effet, bien que j'aime beaucoup enseigner, et que je sens avoir la capacité d'apprendre plus et de me mettre à niveau, mais le fait d'être obligée de parler beaucoup m'épuisée vraiment. Si je devais choisir un job, je choisirais un travail qui me fatigue moins.

Nous : Comme quoi ?

Lida : Par exemple je choisirais d'être enseignante en peinture, parce que je sais peindre et cela m'aurait été beaucoup plus facile. Cependant, le meilleur job pour moi est le commerce. J'adore faire du commerce. Je pense avoir beaucoup de compétences qui n'ont pas été assez développées.

Nous : Pourriez-vous me parler des avantages et des inconvénients de ce métier ?

Lida : Tout est bon dans ce métier, mais comme je dois beaucoup parler, parfois je me sens fatiguée. Je pense que, peut-être, plus j'utilise des jeux éducatifs, moins je parle et moins je me sens fatiguée. Si j'étais une enseignante débutante, j'essayerais de m'approprier de plus en plus de jeux, j'essayerais de réfléchir et de créer beaucoup de jeux et de matériaux de jeu. Comme cela, je ne serais pas fatiguée. Oui, je sens l'importance d'augmenter le nombre de jeux, et je le ferai certainement pour l'année prochaine afin d'être moins fatiguée.

Nous : Quels sont les avantages d'être enseignante ?

Lida : L'avantage est que les enfants ont un esprit sain. On ne se sent jamais gêné avec eux. Pour moi, la responsabilité de prendre en charge les enfants dangereux et hyper actifs, qui mettent en danger la sécurité des autres enfants dans la classe, est gênante.

Nous : Comme Rohan ?

Lida : Oui comme Rohan. Quand il est présent dans la classe, je travaille avec beaucoup de stress. Par exemple, quand il a des ciseaux dans la main, je suis obligée d'éloigner les autres enfants de lui et de faire très attention qu'il ne jette pas les ciseaux dans les yeux des autres, parce que quand il se fâche, il est capable de tout faire : il frappe, il jette, il lance. Le fait qu'il puisse jeter les ciseaux ou le crayon dans les yeux des autres enfants me fait horreur. Je suis tout le temps stressée quand Rohan est là. Sinon je n'ai aucun problème, ni avec les élèves de grande section, ni avec ceux de moyenne section, durant les activités ludiques.

Nous : Je vous remercie.

Lida : Je vous en prie.

Annexe 5 : Interview de Lalé

Enseignante de petite section. Juin. 2014

Cette discussion d'une durée de 14 minutes, s'est déroulée en farsi et nous l'avons traduite après la transcription.

Nous : Vous êtes née en quelle année ?

Lalé : En 1958.

Nous : Vous avez fait des études universitaires ?

Lalé : Oui, j'ai une licence en Sciences de l'Éducation de l'université Paris 8 et un DEUG en urbanisme de la même université. J'ai commencé mes études en 1980. D'abord j'ai étudié l'urbanisme à Paris 8 pendant 3 ans puis j'ai obtenu mon DEUG. Ensuite, j'ai transféré 20 unités d'enseignement, correspondant à mes études en urbanisme, vers les Sciences de l'Éducation, et après y avoir passé trois ans, j'ai eu ma licence dans ce domaine.

Nous : À partir de quel âge avez-vous commencé à apprendre le français ?

Lalé : Depuis l'école primaire. J'ai étudié à l'école Jeanne d'Arc de Téhéran pendant 6 ans jusqu'au collège. Puis, j'ai étudié l'anglais à la place du français comme la langue étrangère, jusqu'au niveau du bac. Après avoir obtenu mon bac à Téhéran, je suis partie en France pour continuer mes études.

Nous : Vos parents étaient francophones ?

Lalé : Mon père oui, mais ma mère non. Mon père a étudié en France pour exercer la médecine.

Nous : Il est médecin ?

Lalé : Oui, il est médecin. Chirurgien. Il était neurochirurgien. C'est pour ça que ma maman adorait la langue française. À ses trois enfants, elle leur a fait apprendre le français. On m'a inscrite à l'école Jeanne d'Arc, mon frère a été inscrit à l'école Saint-Louis de Téhéran. Elle aimait tellement le français qu'elle me racontait qu'elle n'arrêtait pas de regarder les Français.

Nous : Mais votre maman ne connaissait pas la langue française ?

Lalé : Non.

Nous : Qu'est-ce que vous avez comme diplôme attestant votre maîtrise de la langue française ?

Lalé : Diplôme de la langue française ... euh ...

Nous : Par exemple le DELF ou je ne sais pas ...

Lalé : Non, non, non ! Je ne les ai pas. Je n'ai que le Brevet, non, pas le Brevet, le certificat de fin des études primaires, je l'ai. J'ai aussi quelques certificats des stages et séminaires auxquels j'ai assisté. J'ai eu aussi une bourse de la part de l'ambassade de France à Téhéran pour partir à Besançon¹⁰², j'ai également un certificat de présence au stage que Hélène Ventier¹⁰³ a organisé à l'ambassade de France, à Téhéran.

Nous : Vous ne vous rappelez pas quelles formations vous avez suivies ?

Lalé : Avec Hélène ? Non, euh la formation en ... non, je ne me rappelle plus. L'autre, je ne me souviens pas du tout, mais celle pour laquelle j'ai eu une bourse, c'était pour enseigner le FLE aux enfants.

Nous : Vous êtes partie à Besançon ?

Lalé : Oui.

Nous : Quelle année ?

Lalé : 2003. 2003 ou 2002. Je ne me rappelle plus, j'ai oublié. 2003, oui 2003. En 2002, on y est allé avec Shahryar (mon mari).

Nous : Vous fréquentez donc toujours la France ?

Lalé : Après 2003 je n'y suis plus partie. Mais parce qu'il n'y a plus d'intérêt pour moi.

Nous : Combien d'années avez-vous vécu en France ?

Lalé : J'y étais pendant huit ans.

¹⁰² Le centre de linguistique appliquée (CLA) de l'Université de Franche-Comté à Besançon, en coopération avec l'ambassade de France en Iran, organisait des stages d'été (d'une durée d'un mois) pour les enseignants iraniens et des pays étrangers.

¹⁰³ Madame Hélène Ventier est auteure de manuels et d'ouvrages didactiques pour la formation des enseignants du FLE, chez CLE International de *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, collection Techniques et pratiques de classe (2009) et de *Zigzag*, méthode de français pour enfants sur trois niveaux (2011-2015). Elle est enseignante-formatrice en FLE au Centre de linguistique appliquée (CLA) de l'Université de Franche-Comté où elle est également la responsable pédagogique des stages d'été de formation de professeurs et de formateurs. Spécialiste de l'enseignement du FLE/FLS en direction des jeunes publics, elle effectue de très nombreuses missions d'expertise et de formation continue d'enseignants à l'étranger. Elle organisait des formations pour les enseignants iraniens à Téhéran en coordination avec l'ambassade de France en Iran.

Nous : Juste pour étudier ?

Lalé : Oui.

Nous : Comment êtes-vous devenue enseignante ?

Lalé : Bon, parce que j'aimais beaucoup les enfants. Un jour, j'ai vu l'annonce de madame Saï à l'ambassade de France à Téhéran, pour recruter les enseignantes. Comme c'était mon domaine, j'ai postulé pour y travailler jusqu'à ce que j'obtienne mon diplôme iranien dans l'urbanisme. Depuis, je travaille toujours ici. En plus, tu sais très bien que pour l'urbanisme en Iran, on ne t'accepte pas vraiment, ça veut dire qu'ils font ce qu'ils veulent. Par exemple, une de mes amies travaille au ministère du logement et de l'urbanisme, on lui a ordonné d'aller travailler dans le sud de l'Iran. Je me suis dit, je suis revenue de l'étranger [la France, où j'étais seule] je ne peux plus habiter en solitude dans une ville que je ne connais pas. Non, je n'y vais pas. Je leur avais demandé s'il y avait du travail à Téhéran, ils m'avaient répondu que non, pour le moment il n'y avait pas de travail à Téhéran. Aussi, il fallait travailler du matin jusqu'à 17 heures de l'après-midi¹⁰⁴. Comme mon amie, elle travaillait à la mairie, et je voyais sa vie, et j'ai pensé que je n'arriverais à rien faire avec cet emploi de temps. Je me suis donc dit que ce travail à l'école était mieux. Je travaille du matin jusqu'à 14 heures de l'après-midi, et après j'ai assez de temps pour m'occuper de ma vie personnelle. En plus, j'aimais les enfants et cela facilitait mon travail. D'ailleurs, dans ces bureaux ... mon mari me disait qu'ils allaient me licencier comme je ne peux pas fermer ma bouche. Donc c'est comme ça que je suis restée chez madame Saï.

Nous : Depuis quand vous travaillez avec madame Saï ?

Lalé : Depuis 1986, je pense.

Nous : Votre premier travail était avec madame Saï alors ?

Lalé : Oui, avant j'enseignais dans un institut de langue. Dès mon retour en Iran, après deux semaines, cet institut m'a embauché. À la place Hafté Tir¹⁰⁵, je ne sais pas si ça existe toujours ou non. J'ai travaillé là-bas jusqu'à fin septembre/ début octobre de l'année d'après, et puis je suis venue chez madame Saï !

¹⁰⁴À cette époque, les femmes qui ne travaillaient pas ou qui travaillaient à temps partiels étaient nombreuses. C'était plutôt les hommes qui travaillaient en dehors de la maison.

¹⁰⁵ Le nom d'une place dans le centre de Téhéran.

Nous : Vous enseigniez aux adultes dans cet institut ?

Lalé : Oui.

Nous : Donc vous avez travaillé avec les adultes à cet institut-là seulement, et pas ailleurs ?

Lalé : J'ai travaillé par-ci par-là avec les adultes. Par exemple, si quelqu'un dans la famille voulait apprendre le français, j'allais l'enseigner.

Nous : En privé ?

Lalé : Oui, par amitié. Tu sais, c'est parce que je ne sais pas très bien expliquer les règles de la grammaire. Si par exemple on me demande pourquoi cela s'écrit en mode de subjonctif, je ne sais pas du tout expliquer que ceci est à l'imparfait, cela est au subjonctif. Je ne connais pas du tout, pour cette raison je ne me suis pas permis de prendre au sérieux le fait d'enseigner aux adultes. Juste pour le niveau débutant si ça arrive ...

Nous : Vous avez toujours travaillé avec les enfants de trois ans ?

Lalé : Oui, j'ai toujours travaillé avec les enfants de trois à quatre ans.

Nous : Si vous deviez tout recommencer à nouveau, et choisir une profession, auriez-vous choisi ce métier ?

Lalé : Non, oui ! J'aime beaucoup ce métier mais j'adore mon premier domaine aussi.

Nous : L'urbanisme ?

Lalé : J'aime beaucoup. Par exemple, quand Shahryar travaille à la maison, je lui propose de faire ceci, cela. Tu sais, j'aime bien l'urbanisme, je ne l'ai pas laissé de côté. J'ai la chance de pouvoir travailler en collaboration avec Shahryar.

Nous : Vous êtes partis ensemble en France ?

Lalé : Non. C'est drôle parce qu'on étudiait dans une même université à l'époque, mais on ne se connaissait pas. Avant, il a étudié l'architecture à l'école des beaux-arts et après avoir obtenu son diplôme, il est venu étudier l'urbanisme dans la même université que moi. On suivait les mêmes cours, on habitait dans le même quartier, on prenait la même ligne de métro ! Moi, je le voyais souvent mais je ne pensais pas du tout qu'il était iranien. Je pensais qu'il était par exemple originaire d'Amérique latine, par rapport à sa taille et son physique, et aussi il parlait un français très courant, bon, il habitait en France depuis l'âge de neuf ans. Il parlait très vite le français. Toi aussi, tu as vu comment les Iraniens en France parlent le français, c'est-à-dire

qu'ils ne parlent pas tellement bien, mais lui, il parlait très couramment. Mes parents sont cousin cousine, et puis ils avaient une cousine qui habitait dans le voisinage des parents de Shahryar. Trois ans après le retour de Shahryar en Iran, et deux ans après le mien, la maman de Shahryar a demandé à cette cousine-là si elle connaissait une fille francophone, car Shahryar cherchait à épouser une fille francophone ! Cette cousine m'a alors présentée à lui, et on a compris aussi que nos papas ont travaillé ensemble pendant quinze ans. Un jour, on est allé chez madame Shirine, pour se rencontrer, et Shahryar m'a raconté ses souvenirs de l'université ou des soirées ! Dans tout cela, j'étais présente aussi, sauf qu'on ne se connaissait pas !

Nous : Vous avez combien d'enfant ?

Lalé : Une fille de 22 ans.

Nous : Elle est francophone ?

Lalé : Complètement francophone. Elle a fait sa maternelle avec moi dans cette école, après elle a continué à apprendre. Elle a obtenu les deux diplômes, le DELF et le DALF, et depuis elle continue toujours à apprendre le français.

Nous : Après avoir terminé cette école, où est-ce qu'elle est allée pour étudier le français ?

Lalé : Après cette école, elle a continué à apprendre le français chez Madame Sarafan. Puis, elle a suivi des cours privés avec un professeur de français ; Sousan Jafari savait vraiment bien le français. Maintenant elle étudie le français avec Madame Samari.

Nous : Quels sont les points négatifs et les points positifs de ce métier ?

Lalé : Les points positifs de quoi ?

Nous : De votre métier.

Lalé : Euh ... le côté négatif c'est que ... euh ... il n'y a pas vraiment de côté négatif. Seulement les parents, euh, quelques parents ne savent pas que si leurs enfants apprennent cette langue maintenant, à cet âge-là, c'est beaucoup plus mieux pour eux. Ils ne sont pas conscients à cette importance. C'est bien pour leurs enfants parce qu'ils apprennent déjà leur deuxième langue. En ce qui concerne la langue anglaise, les enfants seront bien obligés de l'apprendre. Comme toutes les références, les livres, les dessins animés, tout est en anglais, si quelqu'un ne sait pas l'anglais, c'est presque de l'illettrisme ! Mais pour le français, comme l'apprentissage dès l'enfance n'est pas obligatoire, le fait que les parents mettent leurs enfants à l'école maternelle pour apprendre le français, c'est vraiment bien. Exactement comme moi, je l'ai appris dès la

petite enfance et c'est resté avec moi ! Tu sais très bien que le meilleur âge pour apprendre une langue étrangère est avant onze ans. Tout ce que les enfants de moins de dix-onze ans apprennent, ils l'apprennent inconsciemment, puis c'est mieux pour leur accent aussi. Mais la plupart des parents ignore cela ! Il n'y a pas d'autre point négatif.

Nous : Et pour les points positifs ?

Lalé : Bon, l'ambiance est très importante. Je ne pense pas qu'à l'école française de Téhéran il y ait cette ambiance-là. En plus, cela m'a permis de pas oublier mon français puisque je travaille dans ce domaine. D'ailleurs, travailler avec les enfants donne une sorte de gaité, de joie que l'on ne peut pas sentir quand on travaille dans les écoles publiques, à cause de l'ambiance sérieuse et froide. Ici on se met à jour tous les jours. On ne peut pas dire d'accord je sais travailler cette partie-là donc je ne réfléchis pas ! Par exemple, la plupart des travaux manuels que je propose aux enfants, m'arrivent juste à l'instant. Il y en a aussi que j'ai préparé et travaillé avec depuis des années, mais il y a des idées qui m'arrivent sur le moment. C'est la même chose pour les chansons et les comptines. Il y a des chansons que je suis obligée de leur faire apprendre parce qu'elles font partie de la méthode, mais il y'a les chansons que je trouvé moi-même par-ci par-là, pour sortir de la routine. Tu as vu quand je chante avec eux, dès fois je regarde la feuille, c'est parce que la chanson est toute nouvelle, je viens de leur apprendre et je ne l'ai pas encore apprise par cœur. Ça, ça me permet d'être à jour. Puis ... l'ambiance est bonne, travailler avec les enfants rend calme surtout quand les deux enseignantes qui travaillent dans la classe « matchent » (elles se comprennent) ! Comme une femme et un homme qui se complètent.

Nous : Quel est votre niveau en anglais ?

Lalé : L'anglais je comprends. Je comprends seulement, mais si je veux parler, c'est le français qui m'arrive vite ! Par exemple, une fois, je disais une dictée en anglais à ma fille, mais je disais avec un accent français. Par exemple, le mot confortable, au lieu de le prononcer en anglais, je le prononçais en français. Ma fille m'a dit pourquoi tu ne prononces pas correctement ? Je lui ai répondu : toi, tu comprends le mot donc tu peux l'écrire.

Nous : Je vous remercie.

Lalé : Mais il n'y a pas de quoi.

Annexe 6 : Entretien avec la directrice de l'école, Madame Saï. Le 25. 11. 2013.

Il faut payer parfois avec des enseignantes. C'est que, c'est vrai que quand je viens comme ça, elles ont un peu peur et ..., parce que je suis un peu sévère, mais moi, ça fait des années que je me bats pour qu'on le fasse, que ..., qu'elles lisent le guide et qu'elles s'en tiennent au guide et ne pas inventer en plus exactement parce que c'est ... la dessus, c'est par exemple ils ont bien décrit le verbe « avoir peur » au présent, donc on va leur apprendre, ou bien C'est pas comme ça, alors après, je fais peur, c'est elle qui ajoute ça, elle dit alors après, les enfants parlent très bien le français à la fin de l'année, non, mais pas du tout ! Qu'est-ce que tu crois ?! Les enfants, c'est leur troisième année, ils doivent bien parler le français et ils doivent ..., c'est une méthode, il y a 20 minutes pas plus et ... Ils doivent ... Tu dois lire la veille le guide pédagogique, tu dois savoir exactement quelles sont les mots que tu veux leur apprendre, quels sont les verbes, et ... quelles sont les expressions, tu dois avoir ça dans ta tête et même le guide devant tes yeux, je te jure ça fait 10 ans, 15 ans que je me bats pour essayer d'avoir « - Non, elles sont plus, elles connaissent encore plus » Je dis mais vous avez tout décrit là-dessus, vous avez le jeu, vous avez ceci vous avez cela, « Ah oui, mais moi, je fais avec trois méthodes je mets je re... » Pourquoi ? Ça fait 3 mois, moi je te demande de faire cette méthode et pas plus, et ben il n'y a pas moyen, pourquoi ? Parce que ...euh ... parce que, étant donné qu'elles ne lisent pas, je le sais très bien qu'elles ne le, elles mettent la grande image et puis bon ... elles savent que ... il y avait des mots comme ça. Alors comme elles sont d'après ce qu'elles veulent, plus ou moins, alors, euh elles préfèrent ... alors que, si elles lisaient exactement, si elles voyaient exactement comment ceci est écrit sur le guide et, et..., pour quoi j'insiste là-dessus, parce que je sais que euh... ils ont fait ça de façon à ce que les enfants, d'abord que ça ne dure pas plus de 20 minutes parce qu'après, les enfants sont fatigués, et puis tout a été pensés, réglés, il y a plusieurs personnes qui se sont mises là-dessus, pourquoi ? Il y a ce verbe-là, puis après

il y aura ceci, puis après il y aura cela. Il faut ! Il faut ! Ça a été fait, c'est pas des images comme ça, ça a été fait par quelqu'un ... et après il y a la fenêtre, par exemple si on fait les activités ou la lecture je leur avait dit, on va mm, il y a une, un grand, un poster à faire et puis après il y aura par exemple euh je ne sais pas, il y a une lettre et il faut, il faut, il faut faire ce poster quoi ... il faut ... et c'est toujours euh c'est, c'est toujours pareil, tu sais c'est ... C'est que ... il faut re... faire une préparation de la leçon de langage qu'on va faire, même s'il y a bientôt Noël¹⁰⁶ et on va parler de Noël et ça va être la découverte du monde, ce sera la découverte du Noël, de la fête du Noël, qu'est-ce qu'on fait en France, c'est, c'est, c'est bien la découverte du monde et ça sera Noël, c'est ça qu'il faut choisir, mais, c'est continuer leur méthode de langage, il faut bien lire le guide, il faut voir euh ... exactement ha dans cette leçon-là. « Le pays des couleurs »¹⁰⁷, il y a ça, il y a ça, donc il doit apprendre le mot oiseau, le mot ceci, le mot cela, etc. C'est pas ... euh elles ont eu peur, elles ont eu peur, très bien mais ... il y a des phrases spécifiques qui ont été marquées dans le guide, donc tu vas dire peut-être que moi je suis (en farsi) خیلی وسواس [très obsessive], on pourrait dire oh madame Saï elle cherche des petites choses et tout ! Mais non, c'est pas chercher des petites choses, c'est parce que chaque mot de vocabulaire, chaque expression, chaque adjectif et tout ça alors, après, on peut prendre par exemple le verbe « avoir peur » alors, on change complètement et puis on ... on dit tiens ! Est-ce que t'as peur de euh ..., il faut que, pour pouvoir, il faut sortir de ce contexte-là, de cette image, pour prendre le verbe « avoir peur » par exemple je dis, peut-être qu'il y a même pas à prendre « avoir peur », pour le mettre dans un autre contexte de façon à ce qu'ils ne soient pas conditionnés par l'image, il voit l'image, il a peur, puis après si on l'utilise, si on veut leur demander le verbe « avoir peur » dans d'autre chose comme il y a pas l'image c'est incapable de l'utiliser. C'est la raison pour laquelle je dis toujours il faut euh changer de contexte, vous faites ça avec le bon ... puis après le lendemain vous avez trois jours de suite pour faire « la petite grenouille »¹⁰⁸ et les deux autres jours vous allez réviser les trucs que vous avez appris mais alors cette fois-ci dans un autre contexte pour qu'ils ne soient pas conditionnés par l'image.

¹⁰⁶ Elle voudrait diviser l'enseignement dans la classe entre « le langage, la découverte, la partie culturelle », parce que comme le Noël n'est pas fêté en Iran, il faut créer cet événement à l'école pour que les enfants connaissent aussi la culture française mais en même temps que le langage sera appris, c'est-à-dire qu'il ne faut pas négliger la leçon de la méthode et consacrer tout son temps à Noël.

¹⁰⁷ Le nom d'une leçon dans le manuel.

¹⁰⁸ Le nom du manuel

Alors, combien de fois entre 8 heures et 8h30, c'est ça que je leur apprends, c'est ça que ... j'ai essayé de les faire comprendre, etc. J'ai vu combien de fois d'élèves de la classe de Noushine, quand il y avait l'image, ils étaient capables de répondre, quand on enlevait l'image, personne ne savait qu'est-ce que ça voulait dire le verbe « avoir peur », le le « chou-fleur » ou chais pas quoi, ... euh ... rien du tout parce que c'était ... ils avaient été conditionnés par l'image et c'est la raison pour laquelle c'est tellement important de, de reprendre ces mots-là, ils doivent les prendre avec d'autres choses, tu comprends ? Et ... c'est ça ... ça tombe sous le sang et c'est comme ça qu'ils vont apprendre le français. Alors, euh très souvent par exemple l'année dernière, je venais pratiquement pas dans les classes, je venais pas beaucoup dans les classes pour le langage et tout ça et cette année c'était bon, c'est peut-être les dernières années, mais vraiment moi, je suis encore plus passionnée qu'avant. Je voudrais vraiment euh je connaissais même pas vraiment les histoires, on a pris cette méthode-là mais je connaissais pas vraiment les histoires. Mais maintenant que je me plonge dans l'histoire je vois que bon, d'abord, quand on met l'image il faut que l'enfant parle dans sa langue maternelle, ça veut dire en persan on met l'image et tout ça, ça a été réfléchi par les bilinguistes ! Ça a été réfléchi par les gens qui ont passé des années à faire cette méthode. Donc c'est pas nous, une petite de rien du tout qu'on va, on va ajouter des trucs parce que comme ça ils vont mieux apprendre. Non, moi je veux pas que tu ajoutes des trucs, je veux que fasses la méthode et tu la lises chez toi et c'est tout. Je veux pas qu'on me fasse des magnifiques posters pour l'école que je vais être très contente, moi, je veux qu'on prépare son travail comme il faut, on lise son guide pédagogique comme il faut pour savoir exactement¹⁰⁹ C'est pour ça qu'un moment j'aurai voulu euh ..., parce que Sara comme elle adore Lida, alors toujours elle me disait : non, non, mais c'est ... elle est formidable, elle est formidable. J'ai dit avant de dire elle est formidable tu vas, tu vas me permettre de, de dire ... et alors le problème avec Lida est ça, c'est que quand on dit à Lida qu'il y a quelque chose, au lieu de se taire et écouter ... elle fait des grands gestes, elle est vexée, elle se met sur le côté. Moi, je veux être à l'aise avec les enseignantes, je veux pouvoir t'entendre, je rentre dans la classe et je leur explique. Bon, c'était pas la classe ... parce qu'après 11 heures, ça arrive, tu as vu, même avec le téléphone je leur ai parlé de telle sorte qu'ils n'ont

¹⁰⁹ La directrice prend la direction de la classe et c'est elle qui détermine la matière qui doit être apprise aux enfants. Elle voudrait décider pour le travail de l'enseignante et élaborer le partage du diagnostic éducatif.

même pas fait le chaos dans la classe, c'est pas grave, il faut écouter un petit peu, et euh écouter, mais alors, elle, elle parle, elle parle, elle parle. Mais non, c'est pas comme ça qu'elle fait, elle se fait, les poses le critique

Moi, ce caractère- là, je ne peux pas supporter et ça m'est arrivé de mettre les gens dehors parce que, ils ne veulent pas écouter ! Ben écoute d'abord ce que je dis, moi, je veux, je veux pas, tout de suite on le prend on devient vexé, pourquoi on devient vexé ? Madame Saï est venue¹¹⁰ ! Bon elle est venue au milieu au milieu de son truc et ses salles mais euh parce que je savais très bien que c'était même pas écrit dans le guide pédagogique ce qu'elle faisait, moi je dis vous avez des jeux, vous avez tout là- dedans, tout est écrit, les jeux sont écrits tout est écrit, pourquoi vous allez chercher autre chose ?

Ah, parce que moi, ils apprennent bien le plus vite le français, alors toi c'est une bilingue euh tu, tu vas écrire un livre alors, pourquoi tu ... les dix personnes qui ont écrit ce livre pendant des années qui ont réfléchi à chaque mot à chaque truc et tout et toi euh, euh là, Lida, toi, tu es plus vieux que les autres, tu vas prendre trois méthodes à la fois pour que ... Non, prends une méthode mais fais- là bien. Tu comprends ?

Madame Saï : Je vais passer le thé au monsieur.

Sharareh : Merci beaucoup !

Madame Saï : Oui, je t'en prie !

Sharareh : Mais peut-être madame Saï ...

Madame Saï : Ça c'est pour le monsieur dehors et ... tu aimes le vrai café français ?

Sharareh : Ah, j'aime bien mais avec le ventre, le ventre vide ça m'embête un petit peu.

Madame Saï : Voilà ! Tu as raison, tu as raison. Même avec quelques biscuits ?

Sharareh : Non, merci beaucoup !

Madame Saï : Oui, il est où le monsieur, ma chérie ? Je pense qu'il doit être là.

¹¹⁰ D'après la directrice, comme les enseignantes ne font pas leur préparation la veille sur la guide, quand madame Saï vient dans la classe elles sont vexées.

Madame Saï : Et si je te donne un café avec des biscuits ?

Sharareh : Non, merci !

Madame Saï : Non, c'est vrai alors, tu veux qu'on continue à parler, alors j'enlève ça, donc ... !

Sharareh : Madame Saï, quel est votre avis sur ce sujet que, comme elles ont parlé, moi je connais personne ici, je viens avec la caméra ...

Madame Saï : Oui, oui, bien sûr, je sais ...

Sharareh : Mais peut-être qu'elles ont travaillé avec les enfants iraniens, et les méthodes c'est pas consacrées aux enfants iraniens, donc il faut rajouter dès fois ... moi, je ...

Madame Saï : Oui, oui, non, mais tu donnes ton avis pour pouvoir parler sans se dire on dit des mauvaises choses ou des bonnes choses, ça m'énerve cet esprit-là. On parle et on discute ensemble et on voit qu'est-ce qui est mieux. Alors, chez ..., Lida, elle avait travaillé dans une école iranienne, il y a plusieurs années, il y a longtemps ...

[On frappe à a porte !]

Madame Saï : Oui !

Lalé : Ah, pardon !

Madame Saï : Non, mais viens, viens !

Lalé : Je voudrais savoir quelle chanson vous avez, vous avez dit pour Noushine ? Parce que ...

Madame Saï : Alors, on va pas écouter les chansons, ça c'est très simple, c'est bien pour les petits mais il faudra repasser dessus parce qu'on voit pas très bien !

Lalé : D'accord !

Madame Saï : D'accord ?

Lalé : Ça, c'est mignon !

Madame Saï : Ça, c'est très mignon, si j'ai vu dans le noir ...

Lalé : Et puis ça c'est l'essentiel !

Madame Saï : Oui, oui, oui, oui, mais il y en avait un autre que j'avais vu, qu'est-ce que c'est que ça ? Bon il faut que je regarde hein ?

Lalé : Non, non !

Madame Saï : T'en as besoin maintenant ?

Lalé : Non, non !

Madame Saï : Bon, je vais regarder, je vais te dire ça dans 10 minutes quand j'aurai parlé ... merci Lalé جان [Chère Lalé] merci, oui ... étant donné que euh qu'est-ce que tu me demandais déjà ? Ah oui, parce que on a travaillé avec des enfants iraniens et ... et ici c'est ...

Sharareh : Non, non, en fait, les méthodes c'est pour le français langue étrangère c'est pas consacré que pour les enfants iraniens...

Madame Saï : Voilà, non, bien sûr que non. Bien sûr que non !

Sharareh : Donc, peut-être qu'avec vos expériences euh il faut ajouter, il faut rajouter quelque chose d'autre à la méthode ?

Madame Saï : Quelque chose d'autre ? Non, il n'y a pas de raison. Non, pas du tout, il n'y a pas de problème pour ça, c'est ... c'est ... euh moi, est-ce qu'elle veut faire, est-ce qu'elle veut faire, non, il y a pas de prob ... de euh de problème de nationalité que bon voient ces iraniennes, non pas du tout, elles sont là dans un, une histoire très intéressante, magique et les enfants écoutent et c'est très bien qu'on travaille, il n'y a pas de problème ... mais bon il faut accepter que bon euh voilà c'est écrit, sur ce guide-là, d'ailleurs je vais aller te chercher le guide et puis ce qui sera pas mal c'est ... aussi que tu vois un petit peu par exemple ...

[On frappe à la porte]

Madame Saï : Oui ?

Lida : Pardon madame. J'ai trouvé la phrase à propos de ce que j'ai enseigné, c'était la même A 3 ... regardez !

Madame Saï : Pourquoi tu pleures ?

Lida : Mais madame Saï, je suis devenue vielle, je peux pas supporter des choses tout d'un coup ...

Madame Saï : D'accord, alors qu'est-ce qu'il y a eu ?

Lida : On pourra remarquer l'expression des divers animaux, frayeur (coq, poisson) étonnement de l'éléphant...

Madame Saï : Oui !

Lida : Tous les années j'avais enseigné « l'éléphant est étonné », l'autre euh, « le lion est fâché », ou parle de ça ... mais il n'a pas remarqué comment faire

Madame Saï : Oui, bien sûr

Lida : Seulement il a dit cette phrase, c'est pour cette phrase que j'ai enseignée comme ça depuis des années...

Madame Saï : Oui, oui, oui, oui, oui mais moi j'ai simplement demandé est-ce que ... parce que, ils avaient, ils ... ont ... eu peur euh il ... a ... eu ... peur, non, t'as pris très très grave quelque chose qui avait r ... qui était rien du tout, qui était rien du tout. Euh je t'ai demandé est-ce qu'ils doivent apprendre le verbe, le verbe « avoir peur » ou pas et ... tu pouvais me dire non mais c'est simplement pour remarquer.

Lida : Non, mais je ... je n'attendais pas ce chose, j'avais confiance en moi, tout d'un coup j'ai perdu mon confiance en moi ...

Madame Saï : Ah ma chérie !

Lida : Et je savais pas comment vous répondre et ça a resté sur mon cœur, je crois que je suis devenue vielle.

Madame Saï : Mais non ma chérie, allez, arrête, arrête de de ... non, justement on est en train de parler, mais non, assieds-toi là justement, assieds-toi un peu avec nous, alors elle veut ... mais non, assieds-toi Lida ! T'as le temps là ? Qu'est-ce qu'ils font ? Ils regardent la télé ? Non, ils regardent pas la télé, alors, où t'es ?

Lida : Oui, comme était Sara جان [chère Sara] ...

Madame Saï : Alors, on parlera tout à l'heure, mais il faut pas, oui on pourra remarquer l'expression des divers animaux, frayeur, etc. Moi, j'ai cru que peut-être il fallait leur apprendre aussi j'ai peur, j'ai eu peur, je n'en ai pas peur

Lida : ça fait huit ans que ... pendant toute l'année

Madame Saï : Je viendrai plus dans ta classe !

Lida : Pendant ces années j'ai beaucoup lu le guide, il y a des choses que j'ai mis par cœur, je ne suis pas tout d'un coup ... dès que je regarde le poster par exemple je me souviens qu'aujourd'hui je dois travailler les ... euh adjectifs par exemple, c'est comme ça que ça marche, ...

Madame Saï : Oui, mais écoute Lida, écoute Lida, non, non ! C'est pas comme ça que ça marche, il faut que tu lises la veille les quelques adjectifs que tu dois enseigner, les quelques noms que tu dois enseigner par rapport à l'image, il y a pas besoin de pleurer, il y a pas besoin de penser que j'ai dit ... euh que je viens vous embêter, c'est que ... il faut pas penser, il faut prendre son guide pédagogique la veille et se dire tiens, sur cette image-là je dois enseigner les couleurs, les animaux et ceci ... j'ai ça devant moi, je l'ai lu et il y a pas le verbe « avoir peur » et on le dit, mais c'est ... on va pas ... j'ai eu peur, il y a pas... . Moi, j'ai posé la question mais c'était ... on en parlera de ça, mais ne t'inquiète pas du tout, moi je suis très très contente de tout ce que tu fais, ne t'inquiète pas ! Euh, euh c'est parce qu'elle est tellement gentille, elle est ... elle essaye de tellement ... de faire bien mais ... euh ... chais pas, c'est ça le problème, c'est que euh surtout, surtout Lida, parce qu'elle est tellement consciencieuse, elle essaie de faire le mieux mais ... on peut faire ... être consciencieux et ... et prendre son guide ... et se dire tiens, je me suis rendue à cette image-là sur « le pays des couleurs ». Je vais prendre le guide tout à l'heure, je vais te montrer, et puis ah sur ça donc, il y aura euh après, je dois, ils doivent écouter, après ils doivent danser, après, ils doivent faire ceci, après ils doivent faire cela Comment se fait-il qu'ici - en Iran- on ne peut pas suivre, puisqu'il n'y a même pas de faire ... besoin de prendre un cahier pour faire une préparation, tout est écrit sur le guide ; d'abord les enfants écoutent la cassette, alors je vais mettre la cassette, d'abord on va écouter la cassette, non d'abord ils vont parler de l'image en persan. Ah il y a des couleurs, avant il y avait pas de couleurs, ça c'est pour attirer un petit peu euh leur attention sur le fait qu'avant, le poster était tout blanc et que tout d'un coup il est devenu de cinq couleurs. Alors au lieu de le dire toi-

même, c'est eux qui vont ré ... on va les amener à le dire, pour le le ... pour qu'ils aient cet esprit de réflexion, alors qu'en Iran c'est toujours comme ça. On leur met tout dans le bec et, voyez on a mis ça Moi dès fois je dis bon, quand vous rentrez je vais changer des posters, vous allez leur dire qu'à regarder les murs, qu'est-ce qu'il y a de changé dans la classe ? Pourrez- vous leur dire, combien de fois j'ai vu des maîtresses arriver ici, elles n'ont même pas compris que tous les rideaux étaient fermés que chais pas quoi, qu'il y avait que que, alors qu'on devrait oublier d'ouvrir les rideaux, la lumière n'était pas allumée, elles ont euh, il faut que les enfants, on veut leur dire et pourquoi il faut comprendre que ici dans la méthode on lit d'abord « mettez votre poster et laissez-les parler dans leur langue maternelle » ? C'est très important ! Qu'ils ouvrent leurs yeux qu'ils découvrent en regardant le poster qu'ils soient assis proche de poster, qu'ils disent ... Ils vont regarder, tu vas les interroger : toi qu'est-ce que t'as vu ? Qu'est-ce que t'as euh qu'est-ce que t'as vu dans ce poster ? Alors il y en a un qui va dire ... qui va enlever la main, qui va dire il y a plein de couleurs, avant il y avait pas de couleurs, il y en a une qui va dire où il y avait des oiseaux c'était caché là-dedans ! Il y avait des animaux et puis

C'est pour ne pas leur mettre tout dans le bec, c'est pour leur ... les attirer à la réflexion, ça veut dire que dans ce guide chaque phrase qui est écrite a été pensée, et que c'est tellement facile pour l'enseignante au lieu de dire « j'ai pensé que l'année dernière, etc., et se met à pleurer et à faire paniquer comme ça, mais pas possible, moi, j'avais une enseignante qui était comme ça, je l'ai mise dehors parce qu'elle me donnait du stress, elle m'énervait. Non, mais il faut dire bon ben ... là s'il y a des choses à dire je vais lui dire. Au lieu de ... faut pas se ... te ... euh se dire que ... et tout ça et voilà elle va venir me critiquer. Non, surtout que Dieu sait tous les compliments que je leur fais tout le temps, tout le temps à leur dire qu'elles sont adorables et tout. Mais, il faut accepter que de, que de temps en temps, moi, ça m'intéresse, c'était, c'est ... cet enseignement du langage peut arriver comme un cheveu dans la soupe, bien, pour les enfants ils adorent me voir, il y a aucun problème dans le déroulement de la classe et la maîtresse peut dire, je vous en prie madame Saï et écoutez ! Au lieu de faire de plus endormir de la nuit de, d'autres trucs et de dire chui vielle et tout ça ! Euh, il faut être détendu pour travailler avec des enfants. Ça, c'est pas une attitude d'une maîtresse pour travailler avec des enfants. Il faut être détendu et euh, être euh je sais pas être euh, vraiment comme on dit être détendu. Alors travailler avec des gens comme ça, bon moi ça me donne du stress aussi, ça m'énerve, et en général les gens comme ça je mets de l'autre côté. Bon attention à elle, elle a

pas intérêt à faire ce genre de truc-là, moi, je l'aime beaucoup mais c'est comme ça ! Et puis, tu vois, ça veut dire avant de .. toutes ses filles-là qui ont travaillé ici, il a fallu euh, c'est pour ça que souvent on demande à une directrice de faire de la psychologie aussi euh, ou à un directeur de ba ... de de d'hôpital - ma nièce, elle a fait la psychologie d'hôpital, pour pouvoir avec ces enseignants pouvoir réussir à se comprendre les uns les autres, parce que si on se comprend pas ça devient ... par exemple Tannaz¹¹¹, quand elle a ... elle disait : moi, j'avais toujours du stress avec madame Saï parce que tous les matins il y avait une réunion et madame Saï, elle me donnait du stress, elle a pas pu continuer, elle a, elle a eu raison, elle a travaillé pour elle-même, mais ... moi, je suis, je suis quelqu'un de très gentille avec les gens, mais ... moi, ça fait des ... c'est pas la première année, ça fait des années, des années que je les laissais faire, laissais faire, que je leur dis prenez, lisez votre guide pédagogique sur « l'histoire du pays », « le pays blanc ». C'était « le pays blanc », maintenant c'est « le pays des couleurs » ! C'est pas, c'est en les amenant à, à trouver les mots qui vont les retenir si tu veux, et en leur ... en leur disant, parce qu'ils ne les savent pas non plus, et euh, et voilà, alors, ça fait une histoire, tout ça et c'est bien la raison pour laquelle combien de fois j'ai laissé, j'ai abandonné, j'ai rien ... je les ai laissées faire jusqu'au jour où j'ai dit bon non, moi, j'en ai marre, c'est pas du tout la ... la ... la façon à enseigner tout ça ! Tu dois bien te dire que toutes les filles-là, quand elles sont venues ici, elles savaient à peine parler le français. Ça, je peux te le dire !

Sharareh : Oui, Lida elle m'a raconté !

Madame Saï : Elles ont appris à parler français chez moi et puis euh, euh, bon, euh, Lida c'était la pire de toute parce que comme elle avait déjà enseigné dans une école, c'est comme ..., quand tu commences à aller travers, après il continue à aller travers, alors, elle, comme elle avait déjà enseigné dans une école iranienne où c'était nulle, où c'était seulement la répétition, tout ça. Alors ... elle ... expliquait des règles de grammaires et tout ça, c'est-à-dire il aurait mieux valu qu'elle ne travaille jamais plutôt que d'avoir, parce qu'avec quelqu'un qui n'a jamais travaillé on peut vraiment ... mais elle, elle avait appris n'importe comment et alors il a fallu tous recommencer et c'était toujours n'importe qui à ma place l'aurai mis de côté, ça, je peux t'assurer. Moi, je les adore toutes et je t'assure que si j'ai gardé mon travail cette année et pourtant j'étais un peu malade cette année, c'est simplement parce que j'ai pas voulu leur retirer

¹¹¹ Une de ses ancienne enseignante qui est partie et travaille pour son compte.

leur travail. Elles adorent leur travail et ça me faisait mal au cœur de leur retirer le travail parce que, elles auront des élèves à droite à gauche mais, elles auront jamais une ambiance comme il y a ici. Et moi je pouvais euh ... était beaucoup plus cher même on aura pu faire des appartements et tout, ici dans cette maison-là, mais, j'aime mon travail et puis, c'était surtout pour elles, moi, je suis quelqu'un quand je reste à la maison, je suis quelqu'un, je suis capable de m'occuper euh, j'ai pas besoin de cette école pour avoir ... je suis très contente de l'avoir, mais le jour où il y aura pas l'école, je ferai des choses chez moi, je ferai des bonnes choses, je ferai la cuisine, je ferai la couture, la broderie Je sais plein de choses en broderie, je ferai un tas de choses, je m'intéresserai sur internet à faire des choses et tout ça ... c'est pas ... je suis pas complètement à profiter à cette école donc, si tu veux ... c'est ça quoi. Alors euh, elles ont toujours, toujours des choses à apprendre. Elles sont bien mais elles peuvent être beaucoup mieux que ça et ... et ... tu vois, là, franchement si elle tient, Madame Saï elle est venue c'est au milieu d'un jeu, etc., voilà madame Saï qui demande est-ce que, avoir ... est-ce qu'il a eu peur et je voyais que personne ne comprenait ! C'est ça, ça veut dire qu'elle posait des questions et les enfants ne comprenaient pas. Je me demandais est-ce qu'ils ont appris le verbe « avoir peur » ou pas ? Et si on les parle, elle va comprendre, elle va dire vous avez raison Madame Saï, mais comme elle essaie ..., elle est quelqu'un de têtue qui est là dans son truc qui veut faire le merveilleux sans vous écouter jamais, alors on commence à refaire des histoires, à pleurer, pas dormir de la nuit, etc. Il faut pas être comme ça, il faut pas être comme ça, il faut prendre les idées un peu ouvertes et ... la seule chose qu'il y a, c'est que pour emmener son guide et regarder, tiens ! Demain, je vais leur apprendre euh je vais apporter le livre-là, euh, et je vais leur apprendre, puisque madame Saï a dit ça, je vais faire le poster sur le côté avec le verbe, par exemple « l'oiseau : o i ». Je vais le mettre quand ils vont apprendre « l'oiseau », ils verront « l'oiseau » écrit, ... tu sais que l'enfant retient les mots nouveaux aussi, c'est très important, en les écrivant. Quand la maîtresse écrit alors au lieu de répéter, mais t'as pas entendu, t'as oublié tout ça ? On l'écrit et on le redemande le lendemain et ils vont se rendre compte que ... c'est pour ça que même à côté du euh de, du poster j'aimerais avoir par exemple un petit truc partout des petits tableaux et puis je mets des petits clous et je mets que ... , tiens, ils ont appris « jaune » ou ils savent « jaune », ou ils ont appris chais pas un nom, je vais l'écrire et ils le regarderont, ils le regarderont et ils vont mieux le mémoriser si ils l'ont vu écrit, tu vois ? C'est ça que je voudrais faire aussi euh, moi c'est parce que j'adore mon travail, vraiment j'adore mon travail, j'adore mon travail, j'adore apprendre, j'apprends encore. Je lis, je lis des

trucs, j'apprends d'autres jeux. Quand chui rentrée et que j'ai fait la musique, ils se sont mis à danser, qu'on a mis la musique j'ai compris Sharareh, à quel point la musique était importante au jardin d'enfant. A quel point ils étaient fous de joie, ce sont des enfants. Et alors, je l'ai dit à Sara aussi euh, t'étais pas dans la réunion, j'ai dit « bon, il faut comprendre que ce sont les enfants, il faut comprendre que par exemple si une boîte de crayons est tombée il faut pas commencer, parce qu'ils veulent être le meilleur, ils veulent être le meilleur et tout d'un coup on entend le cri sur leur tête en disant ah, merci beaucoup, tu n'auras pas de crayon et tout ça. Ils sont ... ils sont ... ils ont honte d'eux même alors qu'ils ont pas ... bon, c'est une chose qui est arrivée, ce sont des enfants, parfois il y a un petit truc, ah je m'excuse, je m'excuse, allez voir ce sera là-bas, ils sont tous venus cacher les yeux, ça fait rien ». Tu as vu, tout à l'heure, il y avait quelque chose est passé sous leurs yeux, il fallait pas que Baran voit chais pas quoi, non, ça fait rien de cacher. Ça fait rien s'il y a eu un petit peu de chaos, ils ont été heureux de venir et c'est là qu'elles n'ont pas étudié la psychologie qu'on peut a ... qu'on doit étudier pour être une enseignante et qu'elles ont pu encore, maintenant elles sont formidables même. Au début, qu'est-ce que j'ai travaillé sur elles pour pouvoir ... je te jure que je leur ai appris un métier ! Je leur ai appris un métier et c'était toute la difficulté de mon travail en plus des responsabilités, une école qui n'a pas de statuts spécial, c'est qu'il fallait leur apprendre leur métier, Lalé au petite section, c'était une horreur, une horreur, elle parlait très mal français et cette année elle me dit « oui mes enfants sont très bien, ils ont fait des progrès » j'ai dit « oui, parce que toi, ce qui fait tous les jours de huit heures à huit heures et demie, tous les jours », elles sont là à huit heures, si tu veux être là et je leur apprend beaucoup de choses et toutes les petites choses que j'ai vu la veille, je leur dit. Alors entre huit heures, oui c'est entre huit heures et, huit heures et demie, elle me dit « bon les enfants je vois que cette année ils ont appris beaucoup ». J'ai dit « oui parce que cette année tu parles en français et tu ..., les autres années, Lalé, combien de fois je te l'ai dit même à la fin de l'année quand ils essayaient de monter on disait دستتو بشور [Lave-toi les mains], même jusqu'à la fin de l'année alors que toute l'année on leur avait dit « lave-toi les mains ! » et que toutes ces petites choses-là, bien sûr qu'ils ont appris dès le premier mois, on va pas leur dire ça en persan, encore à la fin de l'année on disait دستاتو بشور [Lave-toi les mains], alors finalement c'est pas une école française. Donc, cette année, j'ai fait un peu la guerre, j'ai dit les parents mettent leurs enfants pour une demi-journée, ils payent cinq

millions de Tomans¹¹², ils les mettent pour le français. La bonne ambiance d'accord, dans toutes les écoles il doit y avoir des personnes gentilles, c'est pas ... peut-être pas une école comme ça mais en fin, il faut que les enfants apprennent le français et alors même ce matin, c'est -à- dire moi, j'aime beaucoup Lalé mais qu'est-ce que j'ai pu travailler pour cette école, personne peut l'imaginer sauf celle, s'il y a quelqu'un qui était là-haut, qu'il m'a vu comment j'ai pu travailler pour cette école. Je te jure. Alors euh voilà, alors si tu t'es intéressée à ... est-ce que tu es intéressée à avoir ... est-ce que pour ta thèse, est-ce que c'est important que tu connaisses une méthode très bien ou c'est pas important ?

Sharareh : Si, si, mais surtout la méthode de la petite grenouille qu'ils sont en train de travailler là-dessus.

Madame Saï : Alors, bon, voilà, exactement. Alors la première chose qu'il y a, c'est qu'il fallait que je te donne les livres. Les livres, la euh, les livres, il y a un petit livre, j'en ai plein en haut, je vais te donner tout ça et je vais te donner aussi le guide pédagogique. Donc, tu vas demander à Lida par exemple « Bon, Lida demain c'est sur quelle leçon, quels sont les adjectifs c'est-à-dire dans A3 ? », c'est parce que c'est pour ta thèse, c'est à dire c'est pas mal du tout s'il y a des filles comme ça très ... qui viennent voir des choses et parce que moi, ça me fait plaisir aussi parce que je vois que là on va être un peu plus sérieux et on va faire plus attention. Donc, tu lui dis Bon demain c'est euh c'était euh, en tous les cas c'est A3, au moins alors tu vas étudier A3, alors là-dessus, oh là là ils ont euh ... sur A3 il y a ça, il y a ça, il y'avait les animaux, alors, ha par rapport à ça il y a la lecture, il y a, ce qu'on va faire, nous, on fait la méthode allégée. Il y a une méthode complète, ils n'ont pas ... ils sont pas ... ils pourraient mais quand ils sont entrés dans cette classe-là, ils avaient tellement un mauvais ... Noushine est nulle pour enseigner le français. Noushine fait les moyens.

Sharareh : Ah bon !

Madame Saï : Je l'ai gardé pendant des années, en lui disant euh ... C'est ... ce n'est pas une bonne enseignante du français langue étrangère, parce qu'elle est beaucoup trop ... elle va pas, elle va enseigner ... j'adore, c'est une fille qui est très gentille, très gentille avec les enfants, mais à la fin de l'année les enfants si tu leur parlait et d'ailleurs tout le monde les collègues me

¹¹² La monnaie courante de l'Iran qui n'est pas officielle devant le Rial.

disent, moi ça fait des années mais pour ne pas l'ennuyer c'est bon, j'essayais tous les matins de lui dire, voilà on va mettre cinq chansons dans un truc, une grande scène comme ça pour langage et à la fin sur euh ... il est dix heures, euh oui c'est elle qui va descendre maintenant, tu vas voir que sur tout ce langage qu'elle leur a appris personne ne saura même pas trois mots ! Alors je lui dis il vaut mieux prendre précocité ... c'est pour ça que j'avais mis Sara cette année pour lui faire peur j'ai mis Sara pour enseigner le français chez Noushine.

Sharareh : Ah bon ?!

Madame Saï : Bien sûr, pendant un mois, elle enseigne le français et tous les parents sont venus me dire qu'est-ce que mes enfants ont eu comme progrès. Parce que Sara elle faisait des petites choses très courtes. Mais que du premier au dernier, c'est pas parce qu'il y en a un qui récite par cœur, tout le monde sait, il faut comprendre que vraiment ils peuvent prononcer tout ça, c'est des années que je me bats avec Noushine, mais elle avait toujours une réponse, toujours « non, c'est parce que vous n'êtes pas dans la classe, ceci, cela ... ». J'ai dit comme j'ai vu au début de l'année que Sara commençait la même chose, que, ils n'arrivent pas à comprendre même pas, c'est-à-dire que c'était pas l'explication du français, à la fin de l'année c'était la compréhension je leur parlais, je voyais que, on dirait que, je euh ... on avait ... j'avais parlé chinois ! Parce qu'elle parlait toujours persan dans la classe et tu sais pour moi, pour retrouver quelqu'un euh c'est pas facile et il y en a plein qui voudraient bien travailler ici, mais je suis euh, je veux pas retirer le travail de quelqu'un, donc j'explique, je dis, je dis, tous les matins pendant un an de huit heures à huit heures et demie j'avais une réunion bien que pour Noushine pour lui apprendre. Et au début de l'année, j'ai dit bon moi je peux pas ... pour mes dernières années je veux que tout soit le meilleur des meilleurs, c'est pas parce que c'est la dernière année ou l'avant dernière année que je vais dire bon حالا که دارم تمام می‌کنم [comme je vais bientôt finir]. Non, j'ai travaillé quarante ans ce travail, donc je veux terminer en beauté. C'était nul, rien, ils avaient rien appris et il y avait pleins de trucs Tout ce que jusqu'à présent elle n'a pas voulu entendre, cette année j'ai dit cette fois c'est Sara qui va venir enseigner le français. Alors, elle était très très embêtée et tout ça, j'ai dit ... puis je voyais les parents qui disaient que les enfants font des progrès, oh oui alors, vraiment je vois que la chanson et tout ça, et j'ai compris que c'était parce que j'avais changé Il vaut mieux faire peu mais faire bien et être sûr qu'ils ont bien appris. Et puis d'autre jour, Noushine venait me dire « oh madame Saï, vraiment qu'est-ce que moi j'adorerais enseigner le français ! » J'ai dit « oui mais bon, si tu le fais bien, avec

plaisir, et j'ai dit voilà. J'ai vu que tu étais malheureuse et bon. Mais fais attention à toi, je vais voir est-ce que tout ce que tu mets dans les pochettes, je viendrai vérifier s'ils le savent ou pas. Moi, je demande pas d'avoir cinq feuilles de langage dans une pochette, je demande d'avoir cinq verbes ou trois adjectifs, au moins que tout le monde le sachent ». Et donc, alors voilà elle a repris son langage. Alors pour Noël, c'est pareil, il va y avoir la fête de Noël et il va y avoir le langage de Noël, et bon l'arbre de Noël et tout ça. Mais on va continuer quand même sa méthode. En tous les cas donc, c'est sur la méthode de la petite grenouille. Alors je vais euh, tu vas être gentille de demander ou tu vas ..., tu sais en haut des escaliers il y a une caisse comme ça. Dedans tu vas trouver le guide pédagogique de la petite grenouille, le guide 1, ou la photocopie et le livre pour ne pas que je remonte les escaliers, j'ai un peu mal aux jambes, et si tu peux pas tu demandes à Sara, elle va te donner tout de suite. Ou tu vas les trouver toi-même, le livre, le cahier, le cahier d'activité et le cahier de lecture, le petit livre et tout ça et, euh surtout le guide pédagogique. Tu vas me les descendre et je vais un petit peu aussi là dans ma chambre allonger sur mon lit, lire exactement ce qu'il en ait pour « le A3 » avec « le pays des couleurs », comment ça se passe, comment ... quels sont les verbes, les adjectifs, alors je vois qu'elle a ajouté pleines de choses, pleins de noms, pleins de verbes, mais pourquoi tu t'embêtes comme ça ? Mais on t'a pas demandé ça ! C'est pour ça qu'ils parlent pas bien français. Non, non, non, non, si vous parlez français dans la classe, si vous savez les ... euh à chaque chose derrière eux etc. ils vont très bien parler français, c'est la méthode pour les enfants de cinq-six ans, il y a pas besoin de rajouter. Il faut pas être plus royaliste que le roi, c'est ce qu'on dit, ne pas être plus royaliste que le roi. Alors je vais prendre les livres moi-même parce que de toute façon je dois monter en haut dans ma chambre.

Sharareh : Donc, madame Saï, à votre avis il faut respecter exactement les règles dans la méthode ?

Madame Saï : Bien sûr. Bien sûr. Il faut pas ajouter pleins de trucs comme ça. Bien sûr qu'il faut. Il faut ... on sait jamais, tu vois il y a un petit truc que tu peux mettre mais, bon, les jeux ... il y a tout. En fin, je vais regarder là-maintenant. Je vais te dire d'ici une heure « faire peur » « avoir peur » non, ça va passer, il faut d'abord qu'ils sachent, bon si tu veux ajouter des choses d'accord, mais il faut d'abord qu'ils sachent ce qui est, qui est écrit sur le guide pédagogique, fais-le comme ça, et puis si tu vois après euh non, mais la méthode est complète, elle est parfaite cette méthode, et moi non, moi je suis pas plus ... meilleure ... mais c'est pas parce que c'est

l'Iran que je vais ajouter dix adjectifs et cinq verbes en plus ! Non ! C'est une méthode qui a été fait pour les Libanais, pour les Iraniens, pour les étrangers et je vais essayer de la faire parfaitement, sans avoir besoin de me creuser la tête d'ajouter ceci, d'ajouter cela, de mettre en plus, de prendre une autre méthode, d'ajouter, et ceci cela, non ! Je fais ça par contre, tous les soirs je vais lire, tiens alors sur cette grande image-là il y aura les couleurs avec les verbes, il y aura les animaux, il y a ça, ils ont écrit ceci, cela et il y a ce verbe-là, tiens je vais travailler ce verbe-là et je prends un autre contexte pour ce verbe-là. Pour le verbe par exemple « avoir peur », tiens je vais leur parler du grand méchant loup, tiens je vais parler un autre ... demain on va reprendre le verbe « avoir peur » sur autre chose. Ça, c'est quelque chose qui va ex ... qui va extrapoler sur ... ça c'est bien sur un autre contexte, mais ajouter des verbes en plus, ajouter des adjectifs en plus, ajouter des trucs en plus, et c'est pour ça qu'ils parlent très bien français, je regrette, c'est pas pour ça ! Moi, ça fait quarante ans que je suis en travail et je sais très bien ce que je dis, donc, quand je te supplie depuis dix ans, je vous supplie de suivre le guide et de ne pas faire à votre tête, suivez le guide, c'est écrit dessus, hein. Alors, je vais le prendre moi-même et je vais monter là-haut et puis voilà, alors on va dans leur classe, euh pourquoi pas ? Il n'y a pas de raison ... est-ce que je fais peur aux gens ?

Sharareh : Non, pas du tout.

Madame Saï : Il n'y a pas de raison d'avoir peur de moi, bon ! Je viens pas pour critiquer ! Ça c'est l'esprit iranien. Je veux pas l'embêter et que demain, elle va tomber malade à cause de moi, je serai très bien embêtée, mais moi je viens d'un coup et j'écoute et quand je vois des choses qui vont pas je les dis et si on n'est pas content on peut aller faire autre chose.

Annexe 7 : Biographie de la directrice de l'école maternelle Les Lutins, « Huguette DELEFORTRIE-SAÏ » rédigée par elle-même

Rien ne prédestinait Huguette Delefortrie à quitter sa ville natale d'Anger pour se retrouver dès les années soixante-dix en Iran. De son enfance avec ses 3 sœurs, Huguette a le souvenir amer du veuvage de sa mère alors qu'elle-même a 4 ans, des fins de mois difficiles, une mère qui seule va élever ses 4 filles, âgés de 4 à 8 ans, dans une ambiance laborieuse et une éducation stricte. Habitée très jeune à se débrouiller elle-même, Huguette se forgera un tempérament de battante. A Saint-Malo, où la famille vient de déménager, Huguette vit de petits remplacements qui la conduiront des unités d'allemand à l'université à institutrice remplaçante dans des classes pratiques, avec des élèves dits "difficiles". Elle y apprendra beaucoup des modèles sociaux, se forgera une patience et une autorité. "Je me faisais bizuter, ça a été terrible comme épreuve". Pour financer la suite de ses études, Huguette n'hésite pas à exercer le beau métier de monitrice de colonie de vacances durant l'été, qui lui donnera le goût de l'encadrement et du partage des connaissances.

Institutrice à Dôle de Bretagne, Huguette rencontre fortuitement celui qui allait devenir son futur époux, un étudiant iranien, Ahmad, qui étudie en Autriche et qui rend visite à son frère ophtalmologue dans la cité. L'allemand va dans un premier temps les réunir. C'est le grand amour. Huguette est bien décidée alors à suivre son futur mari vers l'Iran. Ses sœurs ne l'encouragent pas "laisse tomber. On ne sait rien de ce pays, qui paraît fort loin...". Cependant, le destin insiste et Ahmad revient une nouvelle fois en Bretagne après un an de silence. Ce sont de nouveau les retrouvailles et la décision de partir ensemble en Iran. Un mariage rapidement fêté à deux dans un hôtel parisien autour d'une baguette et d'un camembert. En 1972, rapportant une Peugeot pour un frère, le jeune couple revient aussi avec deux neveux. "Notre arrivée est peu glorieuse, mon mari n'a pas de travail, nous vivons dans la belle-famille, où chacun ne parle que turc, s'adresse peu à moi... je pleure jour et nuit. Mais j'adorais mon mari".

"Peu après mon arrivée, on me fait savoir que le Lycée Râzi serait intéressé par mon recrutement pour la maternelle. C'était le 1^{er} avril 1973. Cela m'a sauvé de mon état dépressif dans lequel je

me cantonnais depuis mon arrivée J'y suis restée jusqu'en 1980. On dira de moi "Madame Sai a permis aux enfants de s'épanouir". "C'est là tout le sens que je donne à ma vie, donner aux enfants cette joie de vivre, de s'épanouir. Tout cela fondé sur l'amour". La fermeture du Lycée, suite à la Révolution conduit progressivement Huguette Sai vers ce qu'elle a pu définitivement réaliser quelques années après : *l'Ecole des lutins*. ". Commencée dans notre appartement, développée dans une grande maison louée par un médecin, très généreux. Jusqu'à 102 enfants fréquentent cette école maternelle. Je recrute les assistantes parmi les anciennes du Lycée Râzi, souvent venant de France, que je forme au métier d'assistantes maternelles. Il y a 50 ans, le français était la première langue étrangère. Les choses ont changé mais j'ai la conviction que cela repart. J'ai un grand respect pour les Iraniens et leur amour pour la langue française. Je n'ai que de l'amour autour de moi ...".

Annexe 8 : Transcription de la Moyenne Section.

3^{ème} Séance. Lida. Film 3b. Le 21.05.2014. Caméra des élèves

Partie 1- 20mn00

Maîtresse : Très bien ! Rohan ! Tu as des frères et sœurs ?

Noushine : Pardon !

Maîtresse : Dis-moi ! Qu'est-ce que tu as alors ? Tu as des frères ? Tu as des sœurs ? Tu as une sœur ? Tu as un frère ? Qu'est-ce que tu as ?

Rohan : Deux sœurs !

Maîtresse : J'ai deux sœurs ! Dis ! J'ai

Rohan : J'ai

Maîtresse : Deux sœurs ! Comment elles s'appellent ? Elles s'appellent ...

Rohan : دلما و نورا. [Delma et Noora !]

Maîtresse : Ahan ! Elles s'appellent Delma et Noora ! Dis !

Rohan : Elles s'appellent !

Maîtresse : Delma et Noora ! Arvine جان [Cher Arvine] tu as des frères et sœurs ?

Arvine : J'ai une sœur !

Maîtresse : Comment elle s'appelle ?

Arvine : Elle s'appelle Ava !

Maîtresse : Euh ... Arvine جان [Cher Arvine] est-ce que madame Saï est dans la classe ?

Arvine : Non, elle n'est pas là !

Maîtresse : Est-ce qu'il y a un toboggan dans la classe ?

Arvine : Non, il n'y a pas de toboggan dans la classe !

Maîtresse : Barbod جان [Cher Barbod] est-ce que monsieur Saï est dans la classe ?

Barbod : Non, il ... il ... il n'y a n'est pas là dans la classe !

Maîtresse : Une autre fois fais la phrase !

Barbod avec la maîtresse : Il n'est pas là

Barbod : Dans ... dans la ...

Maîtresse : Il n'est pas là seulement ! Pas dans la classe ! Il n'est pas là !

Barbod : N'est pas là !

Maîtresse : Est-ce que Sara جون [Chère Sara] est dans la classe ?

Barbod : Non, il ...

Maîtresse : Sara !

Barbod : Elle ...

Arvine : Elle n'est pas là !

Barbod : N'est pas là dans la classe !

Maîtresse : Non, tu ne dois pas dire dans la classe ! Tu dis seulement elle n'est pas là !

Barbod : Elle n'est pas là !

Rohan : Il n'est pas là !

Maîtresse : Ou bien tu vas dire, ou bien tu vas dire elle n'est pas dans la classe ! Elle n'est pas dans la classe ! Est-ce que ta maman est dans la classe ?

Rohan à Arvine : ؟ موهاڤو ڤوتاه كردي [Tu t'es coupé les cheveux ?]

Barbod : Non, elle n'est pas là !

Maîtresse : N'est pas dans la ?

Barbod : Classe !

Maîtresse : Est-ce que Noushine جان [Chère Noushine] est dans la classe maintenant ?

Barbod : Non ...

Maîtresse : Chut !

Barbod : Il n'est ...

Maîtresse : Noushine ?!

Barbod : Elle ...

Maîtresse avec Barbod : N'est pas

Maîtresse : Dans la ?

Barbod : Là !

Barbod : Dans la classe !

Maîtresse : Alors, tu dis ou bien, tu dis seulement elle n'est pas dans la classe !

Barbod : Il n'est ...

Maîtresse : Elle n'est pas

Barbod : Elle, elle n'est pas dans la classe !

Maîtresse : Est-ce que, euh, Lalé جون [Chère Lalé] est dans la classe ?

Barbod : Non, elle ...

Maîtresse : N'est

Barbod : N'est pas là ...

Maîtresse : Dans la ?

Barbod : La classe !

Noushine : Tu as dit bonjour ?

Maîtresse : Elle n'est pas dans la classe !

Noushine : Tu as dit bonjour ?

Maîtresse : خوب [Alors] Dis-moi est-ce qu'il y a un toboggan dans la classe ?

Rohan : خواهر داری ؟ [Tu as une sœur ?]

Maîtresse : Il y a un toboggan ici ? On peut glisser là-dessus ? Ici il y a un toboggan dans la classe ?

Rohan : آره ؟ [Oui ?]

Barbod : Non

Maîtresse : Il n'y a

Barbod : Il n'y a ... il n'y a ...

Rohan : آره ؟ [Oui ?]

Maîtresse : Il n'y a pas

Barbod : Il n'y a pas dans la classe !

Maîtresse : Non, il n'y a pas de toboggan ...

Rohan : آره؟ خواهر داری؟ [Oui ? Tu as une sœur ?]

Barbod : Il n'y a pas de toboggan ...

Maîtresse : Ne parle pas !

Barbod : Il n'y a pas de toboggan

Maîtresse : Dans la classe !

Barbod : Dans la classe !

Maîtresse : خوب [Alors !] Mohammad جان [Cher Mohammad] est-ce qu'il y a un lion dans la classe ?

Mohammad : Non, il n'y a pas de lion dans la classe !

Maîtresse : Est-ce qu'il ... est-ce que madame Saï est dans la classe ?

Mohammad : Non !

Mahsa : Bonjour !

Maîtresse : Non, quoi ?

Mahsa : Bonjour !

Maîtresse : Bonjour ma chérie !

Mohammad : Il n'est ...

Maîtresse : C'est un garçon madame Saï ?

Mohammad : Non !

Maîtresse : Alors, tu dois dire ?

Arvine : C'est une fille !

Maîtresse : Eh, arrête !

Mohammad : Il n'est pas là !

Maîtresse : Madame Saï tu dis il pour madame Saï ?

Mohammad : Elle n'est pas là !

Maîtresse : Elle n'est pas là !

Mohammad : Il n'est pas là !

Maîtresse : Elle n'est pas là !

Mohammad : Elle n'est pas là !

Maîtresse : Est-ce que Sara جون [Chère Sara] est dans la classe ?

Mohammad : Non, elle n'est pas là !

Maîtresse : Elle n'est pas là ! Très bien ! Saghar ! Est-ce que Noushine جون [Chère Noushine] est dans la classe ? Saghar ! Noushine est dans la classe ?

Saghar : Non, elle n'est pas là !

Maîtresse : Est-ce qu'il y a un chat dans la classe ? Saghar ?

Saghar : Non ... euh ...

Maîtresse : Il n'y a pas de chat

Saghar : Il n'y a pas de chat dans la classe !

Maîtresse : Est-ce qu'il y a un lion dans la classe ?

Saghar : Non, il n'y a pas de lion dans la classe !

Maîtresse : Est-ce qu'il y a un toboggan dans la classe ?

Barbod à Baran : کجا رفته بودی؟ [Tu es allée où ?]

Maîtresse : Il n'y a pas ... chut ! Barbod ! Arrête ! Il n'y a pas

Saghar : Il n'y a pas de toboggan dans la classe !

Noushine : Vraiment elle avait faim !

Maîtresse : Oui, je sais qu'elle avait faim !

Noushine : Je crois qu'on lui donne pas ...

Maîtresse : Diako جان [Cher Diako] tu as les frères et sœurs ?

Diako : Oui, j'ai une sœur !

Maîtresse : Comment elle s'appelle ? Chut ! Barbod ! Arrête ! Comment elle s'appelle ?

Diako : Elle s'appelle Dorrine !

Maîtresse : Dis-moi Barbod ! Est-ce que madame Saï est dans la ...

Diako : Diako !

Maîtresse : Diako, est-ce que madame Saï est dans la classe ?

Diako : Non, il n'est pas ...

Maîtresse : Il ?

Diako : Non, elle n'est pas là !

Maîtresse : Elle n'est pas là ! Est-ce qu'il y a un ... est-ce qu'il y a ... un chat dans la classe ?

Diako : Non, elle n'est pas là !

Maîtresse : Il n'y a pas de chat

Diako : Il n'y a pas de chat dans la classe !

Maîtresse : Est-ce qu'il y a un singe dans la classe ?

Diako : Non, il n'y a pas de chat ... نه [non] il n'y a pas de

Maîtresse avec Diako : Pas de singe

Diako : Dans la classe !

Maîtresse : C'est vrai ! Mahsa جان ! [Chère Mahsa !] Tu as des frères et sœurs ?

Mahsa : Non, je ... je suis ...

Maîtresse : Fille unique ! Dis !

Mahsa : Iiii

Maîtresse : Je suis

Diako : Noushine جون ! [Chère Noushine !]

Mahsa : Je suis

Maîtresse : Fille unique !

Mahsa : Fille ... ! Je suis ...

Maîtresse : Fille unique ! Mahsa جان [Chère Mahsa] est-ce que Sara جون [Chère Sara] est dans la classe ?

Mahsa : Non, il n'est pas

Maîtresse : Il ? Sara est un garçon ?

Arvine : Elle n'est ...

Mahsa : Elle n'est pas ...

Maîtresse : Elle n'est pas là !

Mahsa : Elle n'est pas là !

Barbod : Noushine جون ! [Chère Noushine !]

Maîtresse : Est-ce qu'il y a, est-ce qu'il y a un chat dans la classe Mahsa ?

Mahsa : Non, il n'est pas là !

Maîtresse : Il n'y a pas de chat

Mahsa : Il n ... de chat

Maîtresse : Dans la classe !

Mahsa : Dans la classe !

Maîtresse : Maintenant les enfants, on révise les fruits ! Voyons ! Tout le monde avec moi ! Ce sont des pommes ...

Arvine : Ce sont des pommes ...

Barbod : Ce sont des pommes ...

Maîtresse : Oh, non, il y a deux garçons qui boivent ...

Baran : Je veux de l'eau !

Noushine : Demande qui veut !

Maîtresse : Qui a soif ?

Diako : Je veux de l'eau !

Noushine : C'est bizarre que le matin ils ont soif !

Maîtresse : Qui veut ... qui a soif ?

Barbod : من آب خوردم. [J'en ai bu !]

Baran : Dans quatre minutes !

Barbod : Dans quatre minutes !

Maîtresse : Dans quatre minutes on va commencer la leçon ?

Barbod : Dans quatre minutes ...

Maîtresse : On va commencer ...

Barbod : Dans cinq minutes !

Maîtresse : On va ... on va co ...

Mohammad : Dans six minutes !

Maîtresse : Barbod ! On va commencer !

Barbod : On va commencer !

Maîtresse : On va commencer la leçon !

Barbod : Leçon !

Noushine : Tu veux ?

Mohammad : Dans six minutes !

Maîtresse : Dans quelques minutes on va commencer la leçon !

Baran : Je veux de l'eau !

Noushine : Encore ? Tiens !

Mohammad : Dans cinq minutes !

Maîtresse : Dans cinq minutes on va commencer la leçon ? Non, très vite ! Buvez !

Noushine : Quand vous avez fini mettez-là !

Barbod : Quand on va dans la cour ?

Maîtresse : Mettez les verres ici ! Mettez les verres dedans !

Barbod : Quand on va dans la cour ?

Maîtresse : Il nous reste ... dans une heure !

Saghar : Baran !

Maîtresse : Il nous reste beaucoup de temps !

Saghar : Baran !

Maîtresse : Dépêche-toi !

Barbod : Beaucoup de ...

Maîtresse : Chut ! Merci, merci !

Arvine : Quand on va danser ?

6mn35

Maîtresse : Mohammad جان [Cher Mohammad] assieds-toi ! Chut ! Assieds-toi ! Bon ! Tout le monde avec moi ! Regardez ces images ! Regardez ! Regardez !

Maîtresse : Ce sont ?

Barbod : Ce sont des pommes !

Maîtresse : Tout le monde !

Les enfants : Ce sont des pommes !

Maîtresse : Mais regardez, regardez ! Et après ?

Barbod : Ce sont des ...

Maîtresse : Baran !

Baran : Ce sont des pommes !

Maîtresse : Ça, c'est ... ce ne sont pas des pommes !

Rohan : Ce sont des poires !

Maîtresse : Ce sont des pêches !

Quelques enfants : Ce sont des pêches !

Rohan : Paires !

Maîtresse : Ce sont des ?

Les enfants : Paires !

Mahsa : Ce sont des poires !

Maîtresse : Ce sont des poires ! Ce sont des abricots ! Ce sont des ?

Les enfants avec la maîtresse : Z'abricots !

Maîtresse : Et ce sont des ?

Barbod : Grenades !

Maîtresse : Ce sont des ?

Barbod avec quelques enfants : Grenades !

Maîtresse : Je veux voir !

Baran : Grouyade (en rigolant) grouyade !

Maîtresse : Les enfants ! Qui aime ... qui aime les abricots ?

Barbod : Moi !

Baran : Yeyeyeye !

Maîtresse : Fais une phrase ! J'aime ?

Barbod : J'aime les abricots !

Baran : Yeyeyeye !

Saghar : Les abricots !

Maîtresse : Qui ... qui aime les pommes ?

Baran : Yeye !

Maîtresse : Qui aime les pommes ? Personne ?!

Rohan : Non !

Maîtresse : Personne !

Mahsa : من. من. [Moi, moi !]

Maîtresse : Moi j'aime les pommes ! C'est délicieux !

Barbod : Moi, moi, moi !

Mahsa : Moi !

Barbod : Moi j'aime les pommes !

Arvine : من سیب بی پوست دوست دارم. [J'aime la pomme sans la peau !]

Maîtresse : Moi aussi, j'aime les pommes !

Barbod : Moi j'aime les pommes !

Maîtresse : J'aime les pommes ! Fais une phrase !

Rohan : دست من. [Ma main !]

Maîtresse : Mais, lève-toi ! Tu n'écoutes plus ! Assieds-toi là !

Sharareh : Lida جون [Chère Lida] elle peut s'asseoir sur, sur une chaise rouge s'il te plaît ?

Maîtresse : D'accord ! Lève-toi s'il te plaît ! Lève-toi ! Je mets ta chaise ici !

Barbod : Sharareh ! اینطوری نگاه می‌کنی منو. [Tu me regardes comme ça !]

Maîtresse : Lève-toi ! Comme elle est lourde alors on le, on la laisse sur une chaise en bois !

Voilà ! Va t'asseoir ! Et tu ne bavardes pas, d'accord ? Les enfants, qui aime les grenades ?

Baran : Moi !

Maîtresse : Faites une phrase !

Mahsa : Moi !

Maîtresse : J'aime les ?

Les enfants : Grenades !

Arvine : J'aime la grènade !

Maîtresse : Les grenades !

Arvine : J'aime les grenades !

Baran : J'aime les grenades !

Maîtresse : Grenades !

Arvine : J'aime la grènade !

Maîtresse : J'aime les grenades !

Arvine : J'aime les grenades !

Maîtresse : Qui ...

Mahsa : J'aime les grenades !

Maîtresse : Qui aime les pêches ?

Baran : J'aime les pêches !

Arvine : J'aime les pêches !

Mahsa : J'aime les pêches !

Maîtresse : C'est délicieux ?

Les enfants : Oui !

Maîtresse : C'est bon ?

Les enfants : Oui !

Maîtresse : Moi j'adore ! C'est ...

Saghar : Moi, j'adore !

Maîtresse : Les pêches !

Saghar : Les pêches !

Arvine : J'aime les pêches !

Barbod : Moi !

Maîtresse : Qui aime les poires ?

Barbod : Moi, moi, moi !

Mahsa : Moi !

Arvine : J'aime la poire !

Diako et Mohammad : Moi !

Maîtresse : Fais une phrase !

Saghar et Diako : J'aime la poire !

Barbod : J'aime la poire ! J'aime la poire ! J'aime la poire !

Mahsa : J'aime la poire !

Maîtresse : Mohammad ! Merci ! Assieds-vous ! Chut ! Mohammad ! Est-ce que tu ...

Saghar : گلابيه. [C'est la poire !]

Maîtresse : Un par un ! Mohammad ! Est-ce que tu aimes les poires ?

Mohammad : Non !

Maîtresse : Je n'aime pas les poires ! Dis !

Mohammad : Je n'aime pas les poires !

Maîtresse : Rohan ! Est-ce que tu aimes les poires ? Tu ne réponds pas ?

Rohan : Hautement de tête !

Maîtresse : Je n'aime pas les poires !

Rohan : Hautement de tête !

Maîtresse : Arvine ! Tu aimes les poires ?

Arvine : Oui, j'aime les poires !

Maîtresse : Tu aimes les poires ?

Baran : Oui j'aime les poires !

Maîtresse : Tu aimes les poires ! Bon ! Mahsa ! Tu aimes les abricots ?

Rohan : ؟ یعنی چی؟ Z'abricot [Ça veut dire quoi z'abricot ?]

Maîtresse : Chut ! Les abricots ! زردآلو. [L'abricot !] Tu aimes les abricots ?

Mahsa : Oui !

Maîtresse : Fais une phrase !

Rohan : ؟ زردآلو [L'abricot ?]

Maîtresse : J'aime

Mahsa : J'ai

Maîtresse : J'aime

Rohan : ؟ زردآلو [C'est l'abricot ?]

Saghar : آره. [Oui !]

Mahsa : J'aime

Maîtresse : Les abricots !

Mahsa : Les ab ... !

Mohammad : زردآلو زرده. [L'abricot est jaune !]

Maîtresse : Les

Mahsa : Les

Maîtresse : Z'abricots !

Mahsa : Z'abricots !

Maîtresse : Les abricots !

Mahsa : Les abricots !

Maîtresse : Saghar ! Attends ! Maintenant Saghar ! Viens ici ! Viens ici ! Demande à quelqu'un de se mettre devant toi ! Dis-lui mets-toi devant moi ! Dis à quelqu'un !

Baran : Baran !

Maîtresse : Dépêche-toi ! On a pleins de choses à faire ! Dis à quelqu'un ! Mohammad !

Saghar : Mohammad !

Maîtresse : Mets-toi

Saghar : Mets-toi derrière moi !

Maîtresse : Devant, non, cette fois-ci devant ! Devant ! Cette fois-ci devant ! Mohammad ! Appelle quelqu'un ! Appelle quelqu'un ! Dépêche-toi Mohammad !

Mohammad : Barbod ! Mets-toi devant moi !

Maîtresse : Vas- y ! Devant ! Appelle quelqu'un !

Barbod : Euh ...

Maîtresse : Dépêche-toi Barbod !

Barbod : Arvine ! Mets-toi dé ... euh ... mets-toi ...

Rohan : Devant moi !

Barbod : Devant moi !

Maîtresse : Bravo ! Vas- y ! Vas- y Arvine ! Arvine ! Vas- y ! Mets-toi devant Barbod ! خوب [Alors], maintenant, Barbod ! Appelle quelqu'un !

Barbod : Euh ...

Maîtresse : Euh ... mais Diak ... excuse-moi ! Arvine ! Appelle quelqu'un !

Arvine : Baran ! Mets-toi derrière moi !

Maîtresse : Pourquoi derrière ?

Arvine : Mets-toi devant moi !

Maîtresse : Alors, voilà ! Baran ! Appelle quelqu'un !

Baran : Mahsa ! Derr ... mets-toi derrière moi !

Maîtresse : Derrière ? Pourquoi derrière ? Ici ! Qu'est-ce qu'il faut dire ?

Baran : Dé moi !

Maîtresse : Devant moi ! Mets-toi devant moi !

Baran : Mets-toi devant moi !

Maîtresse : Bon ! Appelle quelqu'un Mahsa جان ! [Chère Mahsa]

Mahsa : Diako ! Diako ! ...

Maîtresse : Chut !

Mahsa : Diako ! ...

Maîtresse : Mets-toi

Mahsa : Mets-toi ... devant moi !

Maîtresse : Vas- y ! Diako ! Appelle Rohan !

Diako : Rohan ! Mets-toi devant moi !

Maîtresse : Viens Rohan ! Alors ! Allez, allez, tournez une fois ! Houhou chichi, allez !

Les enfants : Houhou chichi ! Houhou chichi ! [Le bruit du train !]

Maîtresse : Allez le train ! Marche !

Les enfants : Houhou chichi, houhou chichi, houhou chichi ! [Le bruit du train !]

Maîtresse : Merci, on a joué ! Assieds-vous ! Assieds-vous !

Saghar : ولم كن روهان. [Laisse-moi Rohan !]

12mn24

Baran : Lève-toi à ta place !

Maîtresse : Lève-toi c'est ma pl ... ! Mais on a dit Baran جان [Chère Baran], on a dit ...

Barbod : نداریم. Lève-toi c'est ma place [Il n'y a pas de lève-toi c'est ma place !]

Maîtresse : Il n'y a pas ce genre de chose ! Quand il y a une libre tu t'assois ! Vous êtes grandes ! Vous êtes très grands maintenant ! Il ne faut pas dire lève-toi c'est ma place ! On va où on trouve une chaise libre, on s'assoit !

Rohan : هرکس هرجایی بود می‌شیند؟ [Chacun s'assoit là où il y a de la place ?]

Maîtresse : Oui, on s'assoit là où il y a une place !

Saghar : Lève-toi c'est ma place من نگفتم به باربد [Je n'ai pas dit à Barbod lève-toi c'est ma place !]

13mn00

Maîtresse : Maintenant les enfants, maintenant, on chante notre chanson ! Tout le monde avec moi, 1-2-3 !

Maîtresse : Alou ... regardez ! Regardez bien les gestes ! Faites avec moi les gestes, d'accord ?

Saghar : D'accord !

Maîtresse : 1-2-3 !

Les enfants : Alouette ...

Maîtresse : Alouette, tout le monde !

Les enfants : Alouette, gentille alouette, alouette, je te plumerai ! Je te plumerai la tête, je te plumerai la tête, et la tête et la tête et la tête et la tête ! AAAA

Baran : Lida جون ! [Chère Lida !]

Maîtresse : Arvine et Mahsa ! Levez-vous et chantez avec nous !

Baran : Lida جون ! [Chère Lida !]

Les enfants avec la maîtresse : Alouette, gentille alouette

Maîtresse : Fais les gestes !

Les enfants : Alouette, je te plumerai !

Les enfants avec la maîtresse : Je te plumerai

Les enfants : La tête

Baran : Lida جون ! [Chère Lida !]

Maîtresse : Non, cette fois-ci c'est le bec !

Arvine : Je te plumerai la bec !

Maîtresse : Chut !

Rohan : Et la bec et la bec ! AAAA

Maîtresse : Je vois que ... il y a des enfants qui ne chantent pas bien ! Alors une autre fois !

Les enfants avec la maîtresse : Alouette, gentille alouette

Maîtresse : Fais les gestes !

Maîtresse avec les enfants : Alouette, je te plumerai ! Je te plumerai le bec

Les enfants : Je te plumerai le bec

Maîtresse avec les enfants : Et le bec et le bec, et la tête et la tête ! AAAA ! Alouette, gentille alouette

Maîtresse : Barbod ! Les gestes !

Les enfants : Alouette ...

Maîtresse : Au lieu de jouer regarde-moi et fais comme moi les gestes ! Sinon pendant la fête ... Alors, une autre fois ! Faites la geste comme ... faites les gestes comme moi ! 1-2-3 !

Les enfants avec la maîtresse : Alouette, gentille alouette, alouette, je te plumerai

Maîtresse : Barbod ! Tu ne me regardes pas ! Regarde-moi et fais comme moi ! Je te plumerai !

Les mains là-bas ! Une autre fois !

Les enfants avec la maîtresse : Alouette, gentille alouette, alouette, je te plumerai ! Je te plumerai

Maîtresse : Les ailes

Les enfants avec la maîtresse : Je te plumerai les ailes ! Et les ailes et les ailes, et le bec et le bec, et la tête et la tête ! AAAA ! Alouette, gentille alouette

Maîtresse : Moha ... Barbod جان [Cher Barbod]

Les enfants : Alouette

Maîtresse : Tout de suite pour gentille alouette tu mets les mains ici ! Faites attention aux gestes ! [Les enfants, si vous voulez geste بدون بچه‌ها آگه بدون geste شما بخواین جشنو ارائه بدین اونوقت...] [représenter la fête sans faire les gestes ...]

Barbod : [Parce que je suis fatigüe !] آخه خسته شدم.

Maîtresse : نه، به خاطر اینکه حواستومی دی اینور اونور، مثل من ادا درنمیاری. باید عین من ادا دربیاری.

دوتاشو که ادا در میاری می‌ری بعد هی فقط بال میزنی!

یعنی چی؟ ما فقط واسه alouette بال می‌زنیم.

gentille alouette دستمونو می‌ذاریم اینجا. je te plumerai دستمونو می‌ذاریم اینجا.

وقتی می‌گیم bec اینجوری می‌کنیم وقتی می‌گیم ailes اینجوری می‌کنیم. خواهش می‌کنم.

[Non, c'est parce que ta tête est ailleurs, tu ne fais pas les gestes comme moi ! Tu dois faire les gestes exactement comme moi ! Quand tu fais deux fois les gestes, tu vas de l'autre côté et tu fais le battement des ailes, ça veut dire quoi ça ! On ne fait le battement des ailes que quand on dit alouette, quand on dit gentille alouette on met la main ici-là, quand on dit je te plumerai on met la main ici, quand on dit bec on fait comme ça, quand on dit ailes on fait comme ça ! S'il vous plaît !] Alors ! Assieds-vous ! Une autre fois avec moi ! 1-2 ... levez-vous ! Tout le monde se lève ! Tout le monde se lève ! 1-2-3 !

Les enfants avec la maîtresse : Alouette, gentille alouette, alouette, je te plumerai ! Je te plumerai les ailes, je te plumerai les ailes ! Et les ailes et les ailes, et le bec et le bec, et la tête et la tête ! AAAA ! Alouette, gentille alouette, alouette, je te plumerai ! Je te plumerai le ventre, je te plumerai le ventre ! Et le ventre et le ventre, et les ailes et les ailes

Saghar : Et la bec

Maîtresse : Et le bec

Les enfants : Et le bec et le bec, et la tête et la tête ! AAAA !

Maîtresse : Merci ! Assieds-vous ! Ici c'est où ?

Barbod : [Mais toi ...] ولی خودت...

Maîtresse : Ici c'est où ? Chut ! Ici c'est où ?

Arvine : Ventre !

Maîtresse : Dites le ventre !

Les enfants : Le ventre !

Maîtresse : Tout le monde !

Les enfants : Le ventre !

Maîtresse : Le bec !

Les enfants : Le bec !

Maîtresse : La tête !

Les enfants : La tête !

Maîtresse : Les ailes !

Les enfants : Les ailes !

Arvine : La tête !

Diako : La tête !

Barbod : La tête !

Barbod : Les ...

Maîtresse : Le bec !

Barbod : Le bec !

Saghar : Le bec !

Barbod : Le ventre !

Diako : Le ventre !

Barbod : Les ailes !

Maîtresse : Alors, une autre fois ! Tout le monde ! Mahsa ! Tu chantes avec nous !

Barbod : ولی دفعه دومی که تو داشتی میخوندی اونو... Gentilles... هارو نکردی تو! [Mais la deuxième fois que tu chantaient tu n'as pas fait les gestes pour les mots «gentilles» !]

Maîtresse : ! ای بابا [Mince !]

Barbod : [J'ai fait !] من کردم.

Maîtresse : D'accord, d'accord ! Les enfants, tout le monde avec moi, je mets le doigt vous allez dire le nom du partie d'oiseau que je vous montre ! 1-2-3 ! Diako !

Diako : Aloue ...

Maîtresse : Non ! La tête

Diako et Barbod : La tête

Maîtresse : Le bec

Les enfants : Le bec, La ...

Maîtresse : Le bec

Quelques enfants avec Diako : Le bec

Maîtresse : Les ailes

Les enfants : Les ailes

Maîtresse : Une autre fois ! La tête

Les enfants : La tête

Maîtresse : Le bec

Les enfants : Le bec

Maîtresse : Les ailes

Les enfants : Les ailes

Maîtresse : Un par un vous allez me dire ça !

Baran : La tête, la bec

Maîtresse : Le bec

Baran : Le bec, euh ...

Maîtresse : Les ailes

Baran : Les ailles, la ...

Maîtresse : Le ventre

Baran : Le ventre

Diako : Le ventre

Maîtresse : Une autre fois tu dis le bec

Baran : Le bec

Maîtresse : Les ailes

Baran : Les ailes

Maîtresse : Le ventre

Baran : Le ventre

Maîtresse : Dis toi-même !

Baran : Les ... le ...

Maîtresse : Le bec

Baran : Le bec

Maîtresse : Les ailes

Baran : Les ailes, le ventre

Maîtresse : Le ventre ! Toi !

Diako : Les ailes ! نه. [Non !]

Maîtresse : Le

Diako : Le ...

Maîtresse : Le bec !

Diako : Le bec ! Les aires !

Maîtresse : Les ailes

Diako : Les ailes, le ventre

Maîtresse : Très bien ! Toi, Barbod جان [Cher Barbod], Barbod ?

Barbod : Les ... le ...

Maîtresse : Le bec

Barbod : Le bec ! Les ailes ! Le ventre !

Maîtresse : Merci, Mohammad !

Mohammad : Les bec !

Maîtresse : Le bec

Mohammad : Le bec, les ailes, les ventres !

Maîtresse : Le ventre !

Mohammad : Le ventre !

Maîtresse : Saghar ! Saghar !

Saghar : Les ailes !

Maîtresse : Le bec !

Saghar : Le bec ! Les ... Las ailes !

Maîtresse : Les ailes !

Saghar : Les ailes !

Maîtresse : Il y a deux ailes !

Saghar : Les ailes !

Maîtresse : Alors, le bec !

Saghar : Le bec, les ailes

Maîtresse : L ...

Saghar : Le ventre

Maîtresse : Merci ! Rohan ! Tu veux répondre ? Non, le bec ! Avec moi répète une fois ! Arvine

جان, [Cher Arvine] Arvine, toi !

Arvine : Le bec, les ailes ...

Partie 2 – 4mn00

Maîtresse : Baran ! Laisse Diako écouter ! Il ne sait pas grande chose hein ! Toi ! Viens ! Le ?

Mahsa : Bec !

Maîtresse : Le bec, très bien !

Mahsa : Les *aipes* !

Maîtresse : Les ailes !

Mahsa : Les *aïpes* !

Maîtresse : Les ailes !

Mahsa : Les ailes !

Maîtresse : Et ?

Mahsa : Le ventre !

Maîtresse : Très bien !

Baran : Barbod !

Barbod : چیه ؟ [Qu'est-ce qu'il y a ?]

Maîtresse : Va te boucher, Mahsa جان [Chère Mahsa] mouche-toi ! Bon, maintenant les enfants, on va un peu danser ! Vous êtes fatigués !

Rohan : Lalalala !

Maîtresse : Chut ! Chut ! Essayez de chanter avec la chanson ! Allez, levez-vous et dansez ! Mais pas derrière, je te dis mille fois ! Pas derrière les chaises !

Baran : بچه‌ها برقصیم. [Dansons les enfants !]

Maîtresse : On va danser ! Tu dances avec qui ? Tu danse avec moi ? Danse avec moi !

Barbod : این رقصیدن نیست، این دایره‌ست. [Ce n'est pas danser, c'est le rond !]

Maîtresse : Barbod جان [Cher Barbod] tu dances avec moi ? Danse !

Saghar : دوست داریم. [On aime bien !]

Maîtresse : Tu veux danser avec moi ! Viens ! On va danser un peu ! Oui, c'est bien !
Mohammad ! Tu veux danser avec moi ?

Baran : نمی‌شه برو با یکی دیگه برقص. [Ce n'est pas possible ! Va danser avec quelqu'un d'autre !]

Maîtresse : Allez ! Allez, dansez au lieu de bavarder !

La cassette : Alouette, gentille alouette, alouette, je te plumerai ! Je te plumerai la tête, je te plumerai la tête !

Rohan : وزنه‌کار [Un haltérophile !]

La cassette : Et la tête et la tête, et la tête et la tête ! AAAA !

Maîtresse : Chut ! Ne crie pas ! On est en train de danser pas crier ! On ne ... on ne se bavarde, on danse !

La cassette : Alouette, gentille alouette

Maîtresse : نه ديگه کشتی قرار نشد بگيرين، قراره برقصين. [Vous ne devez pas faire de la lutte, vous devez danser !]

La cassette : Alouette, je te plumerai, je te plumerai le bec

Rohan : Aïe !

Maîtresse : [Il est possible que vous fassiez du mal aux autres, ça veut dire quoi ces actions ?]

La cassette : Et le bec et le bec, et la tête et la tête ! AAAA !

Saghar : بپر بپر کنيم. [On saute !]

Rohan : بپر. [Saute !]

Baran : ما رو ببين. [Regarde-nous !]

Rohan : ما رو ببينين. وحشی بازی می‌کنيم. [Regardez-nous, on fait la sauvagerie !]

La cassette : Alouette, gentille alouette, alouette, je te plumerai ! Je te plumerai les ailes, je te plumerai les ailes ! Et les ailes et les ailes, et le bec et le bec, et la tête et la tête ! AAAA !
Alouette, gentille alouette, alouette, je te plumerai !

Mahsa : بچه‌ها من اول ميام. [C'est mon tour les enfants !]

Saghar : نه نه، من ميام. [Non, non, c'est moi !]

Barbod : بعدش مهسا بود. [Après c'est le tour de Mahsa !]

La cassette : Je te plumerai le ventre, je te plumerai le ventre ! Et le ventre et le ventre, et les ailes et les ailes, et le bec et le bec, et la tête et la tête ! AAAA ! Alouette, gentille alouette, alouette, je te plumerai ! Je te plumerai le dos, je te plumerai le dos ! Et le dos, et le dos, et le ventre et le ventre, et les ailes et les ailes, et le bec et le bec, et la tête et la tête ! AAAA ! Alouette, gentille alouette, alouette, je te plumerai !

Maîtresse : Vous êtes tombés ! Vous avez tourné très vite ! Allez ! Levez-vous ! Assieds-vous !

Baran : اوخ مخم. [Aïe ! Mon crâne !]

Maîtresse : Tu as tourné très vite !

Rohan : بيا بشين اينجا. اينجا بشين. [Viens t'asseoir là ! Assieds-toi là !]

Maîtresse : Tu tournes très vite, c'est pour ça que tu tombes ! بزرگ شدى، بزرگ شدى مرد شدى. [Tu as grandi, tu as grandi et es devenu un homme ! Ce n'est rien, tiens !]

Regarde ! C'était un bisou, c'est fini ! C'est fini, c'est parti ! Alors !

Baran : ! مخم [Mon crâne !]

Mahsa : مال منم درد گرفت. [Moi aussi j'ai mal !]

Maîtresse : Maintenant les enfants ...

Partie 3- 6mn00

Les enfants : C'est dommage vraiment qu'il n'est qu'un printemps par an ! C'est dommage ...

Maîtresse : Non !

Maîtresse avec Arvine : Reste avec nous !

Barbod : Reste avec nous !

Maîtresse : Joli printemps !

Barbod : Joli printemps !

Maîtresse : Dis ! Reste avec nous joli printemps !

Mahsa : Reste **ayec ou** !

Maîtresse : Reste avec nous ! Reste ... avec nous

Mahsa : Reste **ak ou** printemps !

Maîtresse : Prononce bien ! Tu n'es pas bébé

Saghar : Reste avec nous

Maîtresse : Reste avec nous

Mahsa : Reste avec nous

Maîtresse : Joli printemps !

Mahsa : Joli printemps !

Maîtresse : Diako !

Diako : Reste avec nous

Maîtresse : Non, non, fais le geste ! Reste avec nous

Diako : Reste avec nous joli printemps !

Maîtresse : Toi Baran !

Baran : Reste avec ...

Maîtresse : Reste avec nous

Baran : Reste avec nous joli printemps !

Maîtresse : Ahan ! Mohammad !

Mohammad : Reste avec nous joli printemps !

Maîtresse : Barbod !

Barbod : Reste avec nous joli printemps !

Maîtresse à Rohan : Tu veux dire ? Tu veux dire reste avec nous joli printemps ? Non ! Saghar
جان ! [Chère Saghar !]

Saghar : Reste avec nous joli printemps !

Arvine : Reste longtemps joli printemps !

Baran : Lida جون [Chère Lida] je veux de l'eau !

Maîtresse : Reste ... ! واى! من گفتم بهتون؟ Reste avec nous [Je vous ai dit reste avec nous ?! Ou la !]
Reste longtemps

Mahsa : Reste longtemps

Maîtresse : Joli printemps !

Mahsa : Joli printemps !

Maîtresse : Dis une autre fois !

Maîtresse avec Diako : Reste longtemps ... joli printemps !

Baran : Reste longtemps joli printemps !

Maîtresse : Reste longtemps

Diako : Reste longtemps joli printemps !

Maîtresse : اى بلبا. [Ouf !] Dis ! Mohammad ! Tu es tout le temps en train de parler ! Je ne sais pas vraiment comment faire avec toi ! Viens ! Ne parle pas avec Arvine d'accord ? Dis reste longtemps

Mohammad : Reste longtemps

Maîtresse : Joli printemps !

Mohammad : Joli printemps !

Maîtresse : Arvine !

Arvine : Reste longtemps joli printemps !

Maîtresse : Saghar !

Saghar : Reste longtemps joli printemps !

Barbod : Reste longtemps joli printemps !

Maîtresse : Baran !

Baran : Reste longtemps joli printemps !

Diako : Reste longtemps joli printemps !

Maîtresse : Toi ! Reste longtemps

Mahsa : Reste longtemps

Maîtresse : Joli printemps !

Mahsa : Joli printemps !

Maîtresse : Alors tout le monde maintenant ! C'est dommage ...

Les enfants : C'est dommage vraiment qu'il n'est qu'un printemps par an !

Maîtresse : Reste

Les enfants avec la maîtresse : Longtemps joli printemps !

Maîtresse : Une autre fois !

Maîtresse avec les enfants : Reste longtemps joli printemps !

Maîtresse : Maintenant dès le début ! Levez-vous et faites avec les gestes, avec les gestes ! Une fois on récite cette récitation ! 1-2-3 ! وای [Oh] Rohan جان [Cher Rohan] laisse-les ! Laisse-les ! Chantez le ... récitez le récitation ! 1-2-3 ! Bonjour !

Les enfants : Bonjour printemps ! Bonjour gentil printemps ! Au revoir le vent mauvais temps ! On voit des nids dans les arbres fleuris, l'hiver est parti, le froid est fini, les derniers-nés apprennent à voler, ... c'est dommage vraiment qu'il n'est qu'un printemps par an !

Maîtresse avec les enfants : Reste longtemps joli printemps ! Reste longtemps joli printemps !

Maîtresse : Merci ! Les enfants, un enfant se lève et il ... quitte la classe ...

Baran : Moi !

Maîtresse : Chut ! Vous allez lui dire reste avec nous, ne va pas !

Les enfants : Reste avec nous, ne va pas !

Maîtresse : Alors, Diako tu te lèves et tu dis au revoir les enfants !

Diako : Au revoir les enfants !

Maîtresse : Je vais dans la classe de Sara ! Dis ! Je vais

Diako : Je vais

Maîtresse : Dans la classe de Sara !

Diako : Dans ...

Maîtresse : Dans la classe

Diako : La classe de Sara !

Maîtresse : Tout le monde dit non, reste avec nous

Les enfants : Non, reste avec nous !

Maîtresse : Tu dis d'accord ! Baran, viens ici et tu dis à tout le monde au revoir !

Baran : Au revoir !

Maîtresse : Je vais dans la classe de Sara !

Baran : Je vais dans la classe de Sara !

Barbod : Où vas-tu ?

Maîtresse : Non, reste avec nous !

Les enfants : Reste avec nous !

Maîtresse : يعنى با ما بمون. [Ça veut dire reste avec nous !] Dis d'accord, je reste ! Vas- y !

Mahsa ! Viens ! Tu dis au revoir les enfants !

Mahsa : Au revoir les enfants !

Maîtresse : Je vais dans la classe de Sara !

Mahsa : Je vais dans la classe de Sara !

Les enfants : Non, ...

Maîtresse : Mohammad qu'est-ce que tu dois lui dire ?

Mohammad : Non, ...

Maîtresse : Reste avec nous !

Mohammad : Reste avec nous ! Vas- y ! Barbod ! Dis ...

Barbod : Au revoir !

Mahsa : Reste avec nous !

Maîtresse : Saghar !

Mahsa : Reste avec nous !

Arvine : Où vas-tu ? Reste avec nous !

Barbod : D'accord !

Maîtresse : Non, non, non, ça c'est pas bien ! Viens ici ! Tu dis au revoir les enfants ! Dis !

Barbod : Au revoir !

Maîtresse : Tout le monde lui dit où vas-tu ?

Les enfants : Où vas-tu ?

Maîtresse : Je vais dans la classe de Sara !

Barbod : Je vais dans la classe de Sara !

Baran : Je vais dans la classe de حیاط ! [Je vais dans la classe de la cour !]

Maîtresse : Alors, dites-lui non, reste avec nous !

Les enfants : Non, reste avec nous !

Barbod : D'accord !

Maîtresse : D'accord ! Viens ici ! Tu dis au revoir !

Baran : D'accord l'heure !

Maîtresse : Chut !

Saghar : Au revoir les enfants !

Les enfants : Où vas-tu ?

Maîtresse : Je vais

Saghar : Je vais dans la classe de Sara !

Mahsa : Sara جون ! [Chère Sara !]

Maîtresse : Alors, personne ne lui dit reste avec nous ?

Les enfants : Reste avec nous !

Saghar : D'accord !

Maîtresse : Merci !

Barbod : D'aké !

Mohammad : D'akké !

Barbod : D'akké pakké !

Maîtresse : خاموشش کنیم میرم اونور. [Tu peux éteindre la caméra, je vais enseigner d'autre côté !]

Mohammad : لیدا جون منو نڱفتين. [Chère Lida tu ne m'as pas demandé !]

Maîtresse : به قسمت ديگهست. [C'est une autre partie de la leçon !]

Mohammad : Lida جون [Chère Lida] moi !

Maîtresse : Je n'ai pas joué !

Mohammad : Je n'ai pas joué !

Maîtresse : Viens ici dis au revoir les enfants !

Mohammad : Au revoir les enfants !

Les enfants : Où vas-tu ?

Maîtresse : Baran ! Tu lui dis pas ?

Baran : Où vas-tu ?

Maîtresse : Je vais ? Chut !

Baran : Je vais dans la cour !

Maîtresse : Ahan ! Très bien, fais une ph ...

Mohammad : Je vais dans la cour.

Maîtresse : Alors, tout le monde ! Non, reste avec nous !

Les enfants : Non, reste avec nous !

Maîtresse : D'accord !

Baran : الكى يا واقعى؟ [Tu fais semblant ou vraiment ?]

Maîtresse : Alors, maintenant, levez-vous !

Mohammad : واقعى. [Vraiment !]

Partie 4- 20mn00

Maîtresse¹¹³ : Les enfants, ça c'est grand B

Quelques enfants : Ça c'est grand B

¹¹³ Dans le chapitre 3.6.2 *Adaptation à l'élève*, nous avons donné l'exemple d'une séance en moyenne section. Nous avons référé à la caméra de l'enseignante car c'est plus visible, mais puisque la transcription des deux caméras est la même chose, nous restons sur la transcription de la caméra des élèves.

Maîtresse : Tout le monde ! C'est quelle lettre ?

Les enfants : Grand B !

Maîtresse : Barbod ! C'est quelle ...

Barbod : رهان منو میگیره. [Rohan m'attrape.]

Mohammad : Grand B !

Maîtresse : Barbod ! Ecoute ! C'est quelle ...

Barbod : رهان منو میگیره. [Rohan m'attrape.]

Maîtresse : [Oh mon Dieu ! Je ne sais plus quoi faire avec Rohan !] Lève-toi ! بیا اینجا ! [Viens ici !] Mets-toi là ! Lève-toi ! Mets-toi ici ! Mets-toi là ! Mets-toi là ! Barbod ! Lève-toi ! Je mets ta chaise ici !

Barbod : آخیش راحت شدیم. [Ouf, on est tranquille.]

Maîtresse : [Bon, alors !] خیلی خوب.

Baran : [Ha ...] آخیش.

Maîtresse : Regardez ! Tout le monde avec moi ! C'est quelle lettre ?

Baran : Lida جون ! [Chère Lida !]

Maîtresse : Arrête !

Baran : [Rohan a changé la place de sa chaise et s'est assis comme ça !]

Toranj : Bonjour !

Maîtresse : Laisse ! Tu reg ... bonjour ! Assieds-toi ici !

Barbod : [Qu'est-ce que tu es venue tard, Toranj !] چقدر دیر اومدی ترنج !

Maîtresse : Assieds-toi là ! ! خوب [Alors !] Ecoutez ! Ça c'est quelle lettre ? Grand ?

Les enfants : Grand ...

Toranj : J !

Saghar : J !

Barbod : Grand J !

Maîtresse : Ça c'est J ?

Arvine : Grand B B B B B B

Maîtresse : Regardez bien !

Les enfants avec la maîtresse : Grand B !

Quelques enfants : Petit b !

Maîtresse : Petit b, grand B comme qui ? B comme ?

Arvine : Barbod !

Saghar : Barbod !

Maîtresse : Barbod ! B comme bateau ! B comme

Baran avec la maîtresse : Ballon !

Arvine : B comme چیز ... [le truc]

Maîtresse : Bol ! Bol !

Baran : Baran !

Maîtresse : Baran ! B comme Baran ! B comme ?

Arvine : B comme bolleyball

Maîtresse : Volleyball ! Oui à la fin il y a un B !

Sharareh : Barbod !

Maîtresse : Ecoutez !

Baran : Réponde**R** !

Maîtresse : Chut ! Baran, tu n'as rien appris ! Ça montre que tu ne connais plus les lettres !

Barbod : بيا اینجا. [Viens ici !]

Sharareh : جای باربد بشین. [Assieds-toi à la place de Barbod !]

Maîtresse : Aujourd'hui il faut entourer grand B et petit ?

Les enfants avec la maîtresse : B

Maîtresse : Viens au tableau Mohammad جان ! [Cher Mohammad !] Entoure grand B et petit b !

Baran : Petit b, grand B !

Maîtresse : Grand B ! Grand B ! Regarde ! Grand B !

Baran : Petit b, petit b !

Maîtresse : Chut ! Dépêche-toi ! Regarde grand B ! J'ai écrit, regarde là-haut ! Regarde là-haut ! J'ai écrit en rouge !

Saghar : En haut, en haut, en haut !

Maîtresse : Maintenant petit b ! Regarde bien petit b !

Baran : Petit b !

Maîtresse : Non, regarde le ven ... où est le ventre ! A droite !

Baran : A droite et ...

Maîtresse : Ahan ! Voilà ! Mahsa ! Au tableau ! Entoure grand B

Rohan : ! منم [Je veux venir !]

Barbod : ! منم [Je veux venir !]

Maîtresse : Attends ! Non ! Les enfants qui sont sages et qui ne se lèvent pas vont venir au tableau !

Baran : لیدا جون چیه؟ [Chère Lida, qu'est-ce qu'une grande boîte ?]

Maîtresse : Chut ! Grand ... écoute ! Entoure grand B !

Bبزرگو باید دورشو خط بکشی،مهسا بالا رو نگاه کن. بیا اینجا. این چیه؟

[Tu dois entourer grand B ! Regarde là-haut Mahsa ! Viens ici ! Qu'est-ce que c'est ?] Grand B ! Tu trouves grand B et tu entoures !

Baran : Grand é, petit é !

Maîtresse : B ! C'est quoi ? Qu'est-ce que tu as entouré ?

Baran : [Ma belle Toranj !] ترنج خوشگلم.

Maîtresse : Grand B ! Maintenant regarde petit b ! Écoute ! Regarde ! Mahsa ! Regarde ici petit b ! Tu entoures petit b, oui ! Merci, vas-y ! Barbod ! Entoure grand B chut ! Et petit b !

Baran : [Oh, Noushine aussi est en train d'étudier !] آخی نوشینم داره درس می‌خونه.

Maîtresse : Merci ! Maintenant, petit b ! Regarde bien petit b ! Où est le ventre ?

Barbod : Ici !

Maîtresse : A droite ! Il a un ventre à droite ! Ahan, c'est ça !

Baran à Diako : مامان بابام میخوان واسم کیک némo بخزن. [Mes parents veulent m'acheter un gâteau de némo.]

Maîtresse : Dépêche-toi Barbod ! Ne joue pas au tableau ! Tu entoures et tu t'assois ! Arvine ! Au tableau ! Tu entoures grand B et petit b ! Grand B et petit b !

Baran : اون یه چیزم داره، کوسه داره ... [Il y a aussi le ... le requin ...]

Maîtresse : Petit b ! Regarde où est le ventre ! Le ventre est à droite !

Rohan : Barbod ! Barbod !

Maîtresse : Non, ça c'est droite ? Regarde bien ! Le ventre est à droite !

Baran : نوشین جون ما کیک Némo می‌خوایم درست کنیم. [Chère Noushine on veut faire un gâteau de Némo !]

Noushine : D'accord !

Mohammad : نوشین ! [Chère Noushine !]

Maîtresse : Saghar au tableau ! Entoure grand B et petit b ! Entoure grand B, chut ! Arvine ! جان ! [Cher Arvine !]

Baran : کیکش خوردنیه. [Ce gâteau est mangeable.]

Maîtresse : Baran ! C'est pour ça que tu ne sais rien ! Tu es tout le temps en train de bavarder avec tes amis ! Tu n'apprends rien ! Tu ne sais ... tu ne connais même R ! Tous qu'on a enseignés tu ne connais pas, mais les autres, ils savent ! J'ai entouré grand B et ?

Saghar : Petit b !

Maîtresse : Petit b ! Merci ! Viens Diako au tableau ! Tu entoures grand B et petit b !

Rohan : (en farsi) sok sok ! sok sok ! sok sok ! (en chantant) Sok sok sok sok sok sok sok, sok sok sok sok sok sok! [Le bruit du jeu de cache-cache en farsi]

Maîtresse : Grand B ! Regarde ici ! Grand B ! Ici tu trouves grand B, parmi les lettres que j'ai écrites en bleu !

Baran : خواب. [Ne dors pas !]

Maîtresse : Regarde petit b ! Regarde bien petit b ! Le ventre est à droite ! Voilà, ça c'est petit b !

Baran : نمی‌خوام ! [Je ne veux pas !]

Maîtresse : Petit b, merci, va t'asseoir ! Baran au tableau !

Baran : جای من نشینی. [Ne t'assois pas à ma place !]

Maîtresse : Baran ! Baran !

Noushine : Personne ne s'assied là ! Vas- y !

Maîtresse : Entoure grand B, et maintenant petit b ! Viens ici ! Barbod, tu as entouré B, non, tu as entouré ! Toranj !

Barbod : گفتی باربد. [Tu m'as appelé !]

Noushine : Tu as dit Barbod !

Maîtresse : Barbod, non, tu as entouré ! Tu as entouré ! Assieds-toi ! Je me suis trompée !

Baran : Toranj !

Noushine : Rohan toi aussi, tu as entouré ? Oui ? Après Toranj c'est toi ?

Maîtresse : Regarde ! Regarde ici ! Petit b, le ventre est à droite ! C'est juste ! Petit b !

Rohan siffle !

Maîtresse : Petit b ! Trouve ! C'est ça oui !

Saghar parle avec Noushine. Rohan siffle ! Mahsa aussi parle à Noushine.

Maîtresse : Et grand B ! Regarde ! Il a ...

Maîtresse : Il a deux ventres ! Regarde grand B, grand B ! Entoure grand B ! Merci, qu'est-ce que tu as entouré ? J'ai entouré

Toranj : J'ai entouré

Noushine : Chut ! Rohan !

Maîtresse avec Toranj : Grand B

Maîtresse : Et petit b !

Noushine : Ne parlez pas ensemble !

Maîtresse : Rohan ! Tu peux entourer grand B petit b ? Tu sais ? Ici il y en a grand B et petit b !

Baran : Ne parle pas avec moi !

Maîtresse : نه ديگه، نه. [Mais non, non !] Rohan regarde !

Noushine : Attention, attention, attention !

Maîtresse : Le ventre est à droite !

Baran : Noushine جون ! [Chère Noushine !]

Maîtresse : Le ventre est à droite ! شکم سمت راسته. [Le ventre est à droite !] Le ventre est à droite !

Mahsa : اون بالا بالاييهست رهان نگاه. [Regarde Rohan, c'est celui en haut !]

Maîtresse : [Le ventre est à droite !] شکم سمت راسته.

Barbod : Noushine جون ! [Chère Noushine !]

Maîtresse : Très bien ! Maintenant grand B !

Noushine : Dans un quart d'heure on va prendre le goûter ! Dans un quart d'heure !

Maîtresse : Bravo ! Merci !

Barbod : Dans un qua ...

Maîtresse : Les enfants, qu'est-ce qu'on a entouré ? On a entouré grand ?

Maîtresse avec les enfants : B et le petit b !

Maîtresse : Tout le monde ! Qu'est-ce qu'on a entouré ?

Saghar : On a entouré

Saghar avec la maîtresse avec quelques enfants : Le grand B et le petit b !

Maîtresse : B comme Barbod ! B comme ?

Baran : Baran !

Maîtresse : Baran ! B comme ? Ballon ! B comme ?

Saghar et Barbod : Bateau !

Maîtresse : B comme bateau ! B comme کاسه [Bol] comment on dit ?

Noushine avec la maîtresse : Bol !

Maîtresse : B comme ?

Les enfants : Bol !

Maîtresse : Bol !

Barbod : B comme دوربین ! [La caméra !]

Baran : B comme جوجه کباب ! [Le barbecue de poulet !]

Arvine : C'est fini !

Maîtresse : Maintenant j'écris des mots au tableau, vous allez lire ...

Arvine : C'est fini !

Maîtresse : Chut ! Chacun chut ! Ecoute ! Barbod ! Je vais voir, Barbod je vais voir est-ce que tu te rappelles ou non ! Ce matin j'ai travaillé avec toi ! Dis-moi ! Ça c'est quelle couleur ? Chut ! Ne lui soufflez pas ! Seulement Barbod va dire !

Barbod : Rouge !

Rohan : Rouge !

Maîtresse : Très bien, et ça c'est quelle couleur ?

Rohan : Jaune !

Mohammad : Jaune !

Barbod : Jaune !

Noushine : Bravo, bravo !

Maîtresse : Ne lui soufflez pas ! Aujourd'hui on apprend B comme bleu ! B comme ?

Les enfants : Bleu !

Maîtresse : Ça commence par ?

Barbod : B comme Barbod !

Maîtresse : B ! Oui, Barbod, c'est juste, Barbod

Noushine : On apprend la couleur bleue !

Maîtresse : Aujourd'hui on apprend la couleur bleue, b comme ?

Les enfants : Bleu !

Maîtresse : Diako ! B comme bleu !

Les enfants : Bleu !

Maîtresse : On a deux sortes de bleu ! Regardez ! Avec les grands lettres « BLEU » et avec des petits lettres

Arvine : Bleu !

Maîtresse : Bleu ! Chacun va venir au tableau pour entourer « BLEU » et « bleu », les deux différents bleu ! Viens Toranj جان [Chère Toranj] entoure « BLEU » avec les grands lettres ! Trouve ici « BLEU » avec les grands lettres ! Est-ce qu'il y a des feutres là-bas ? Oui !

Noushine : Tu as des euh des différentes couleurs ici aussi Lida si tu veux !

Maîtresse : Merci, non, pas de différents couleurs !

Baran : دياکو برو کنار. [Va à côté, Diako !]

Noushine : Bleu ?

Maîtresse : Non, pas bleu, je vais écrire

Noushine : Non, Ahan !

Maîtresse : Seulement bleu ! Il n'y a pas assez de feutres ! ببين با B شروع ميشه [Regarde, ça commence par B!]

Bleu [Trouve le même mot que عین این کلمه رو پیدا کن، عین این کلمه. کجا اینجا این کلمه رو نوشته؟ « Bleu » ! Trouve le même mot ! Où c'est écrit ce mot ?]

[Regarde, B a deux ventres !] اولش ببين B دوتا شکم داره.

[Trouve B pour moi !] Trouve B, d'abord trouve B ! Après L, E, U, BLEU, bleu, tu vois ? Et maintenant ici !

Noushine : [Donne-le-moi !] بده من.

Maîtresse : Regarde ! Regarde ! Petit b ! Trouve la même chose ici !

Sharareh : Baran !

Maîtresse : Regarde ! Ici j'ai écrit ! Tu trouves la même chose ! Bleu !

Noushine : Ne fais pas ça ! Ne fais pas comme ça ! Tu vas t'asseoir Rohan !

Maîtresse : Bleu ! Bleu ! Regarde ! Tu trouves petit b !

Arvine : رهان می‌کنه. [C'est Rohan qui fait !]

Noushine : Rohan ?

Maîtresse : Après c'est bleu ! Trouve petit b ! Là-bas non, ici ! Ici tu peux trouver petit b !

Mohammad : نوشین جون من می‌خوام عقاب بکشم. [Chère Noushine, je veux dessiner un aigle !]

Noushine : Pendant le goûter tu me racontes ! Maintenant regarde le tableau !

Maîtresse : Oui, entoure ! Ça c'est petit b, et ça c'est bleu ! Bleu, avec les petites lettres !

Rohan : این دست کیه؟ [C'est la main de qui ?]

Noushine : دست رهان. [La main de Rohan !]

Maîtresse : Viens ici ! Barbod ! Barbod au tableau !

Noushine : Trouve les petites lettres, Barbod !

Maîtresse : Tu entoures bleu

Diako : نوشین جون، بابام چرخ ماشینشو عوض کرد. [Chère Noushine, mon papa a changé de pneus de sa voiture.]

Noushine : E ?

Maîtresse : Ici et petit bleu ici ! Avec les petites lettres ici ! Voilà, bleu, et ici aussi tu trouves une ... bleu avec les petites lettres !

Noushine : Ro ... euh Arvine جان [Cher Arvine] regarde ! Regarde !

Maîtresse : Comme tu l'as mis dans tes bras les autres aussi ont la jalousie !

Noushine : خوب [Bon], allez ! Tu vas t'asseoir !

Maîtresse : Regarde !

Noushine : Vas- y ! Vas- y chéri !

Maîtresse : Ça se marche pas, hein ! Bleu, merci ! Vas- y ! Viens ici Diako !

Rohan : چقدر گلای زشتی داره تلت. [Qu'est-ce qu'elles sont moches les fleurs de ton serre-tête !]

Maîtresse : Diako ! Entoure BLEU avec les grandes lettres !

Barbod : خیلی هم خوشگلِه. [Mais elles sont très jolies.]

Baran : خیلی خوشگلِه. [C'est très joli !]

Rohan : گلاش زشته، آبیِه! [Ces fleurs sont moches, elles sont bleues !]

Maîtresse : Chut ! Oui ! Très bien ! Non, tous, tous !

Baran : خوشگلِه مگه نه؟ [C'est joli n'est-ce pas ?]

Barbod : رهان میگه گلای ترنج خوشگل نیست. [Rohan dit que les fleurs du serre-tête de Toranj ne sont pas jolies !]

Maîtresse : Avec les petites lettres !

Baran : خوشگلِه رنگ و وارنگِه. [C'est joli et coloré !]

Maîtresse : Bleu ... trouve avec les petites lettres !

Barbod : Vert, jaune, rose

Maîtresse : Oui, c'est ça, très bien !

Toranj : گلای کاپشنم؟ [Les fleurs de de ma veste ?]

Barbod : گلای این، تلت. [Les fleurs de ça, ton serre-tête !]

Maîtresse : Merci ! Rohan au tableau !

Noushine : Hey, hey, hey !

Maîtresse : Trouve bleu, trouve grand B ! Tu entends jaune ? Tu fais n'importe quoi ! Va t'asseoir ! Va t'asseoir ! خوب [Alors !] Qui veut venir au tableau ?

Les enfants : Moi !

Maîtresse : Qui n'a pas entouré bleu ? Tu as entouré ! Tu as entouré !

Mohammad : Non, non !

Maîtresse : Je n'ai pas entouré. Chut !

Baran avec Saghar avec Mahsa : Moi !

Saghar : Je n'ai pas entouré ! Lida جون ! [Chère Lida !]

Mohammad : Je n'ai pas entouré !

Baran : Je n'ai pas entouré !

Maîtresse : Viens ! Saghar !

Mohammad : Je n'ai pas entouré !

Maîtresse : J'ai choisi Saghar ! Assieds-vous ! A condition que vous soyez sages, je vous appelle ! Voilà ! BLEU avec les grandes lettres ! BLEU avec les grandes lettres !

Rohan : باربد چقدر زشت کشیده. [Qu'est-ce qu'il a mal entouré Barbod !]

Barbod : من زشت کشیدم؟ [Moi j'ai entouré mal ?]

Rohan : زشت کشیدی. [Tu as mal entouré !]

Maîtresse : Ici, il y en a BLEU avec les grandes lettres !

Baran : Non, c'est le plus beau ! [Non, c'est le plus beau !]

Maîtresse : BLEU !

Baran : عزیزترین. [C'est le plus cher !]

Maîtresse : BLEU ! Trouve la même chose ici !

Baran : چون که وحشی‌بازی در میاری، خیلی وحشی‌بازی در میاری. نکن وحشی. [Parce que tu fais la sauvagerie, tu fais beaucoup la sauvagerie ! Arrête, sauvage !]

Maîtresse : Si tu trouves grand B... هر جا grand B باشه BLEU بغلشه. [Là où se trouve le Grand B, BLEU est à côté !] Voilà. هست نگاه کن. [Ici aussi il y en a BLEU, regarde !]

Barbod : دیاکو پاتو بکش کنار. [Enlève ton pied Diako !]

Maîtresse : Euh, viens ici, Arvine ! Au tableau Arvine ! BLEU avec les grandes lettres ! BLEU avec les grandes lettres ! Chut ! BLEU !

Mohammad : Moi !

Arvine : می‌تونیم توشم رنگ کنیم؟ [On peut colorier l'intérieur ?]

Maîtresse : Viens ! Non, non ! On peut colorier le dedans ?

Arvine : On peut colorier le dedans ?

Baran : نه نکن. [Non, ne fais pas !]

Maîtresse : BLEU ! Chut ! BLEU ! هم پیدا می‌شه. [Si tu trouves Grand B, BLEU aussi sera trouvé.] کجا نوشته اینجا؟ [Où a été écrit grand B là ?]

Sharareh : لیدا جون من به چیزی به فارسی بگم؟ [Chère Lida, je peux dire quelque chose en farsi ?]

Rohan : چی؟ [Quoi ?]

Noushine : بله. [Oui !]

Maîtresse : آره. [Oui !]

Sharareh :

یعنی یهدونه بچه‌ی عاقل و sage پیدا نمی‌شه تو این کلاس که تو فیلم من خوب بیفته! همش همه دارن بازی می‌کنن!
[Mais ça ne se trouve même pas un enfant sage dans cette classe pour être bien filmé ?! Tous les enfants sont tout le temps en train de jouer !]

Noushine : آخ آخ آخ آخ! [Ô, Ô, Ô, Ô !]

Arvine : من آهنیم خوب، من آهنیم. [Je suis de fer, Je suis de fer !]

Barbod : من می‌فتم؟ [Je suis filmé ?]

Noushine : Assieds-toi comme il faut ! Assieds-toi

Sharareh : همه دارن حرف می‌زنن هیچکی tableau رو نگاه نمی‌کنه لیدا جون! [Tout le monde est en train de parler! Personne ne regarde le tableau chère Lida !]

Barbod : حتی من؟ [Même moi ?]

Maîtresse : نه. [Non !]

Sharareh : حتی تو هم داشتی با serre-tête ترنج ور می‌رفتی. [Même toi, tu t'amusais avec la serre tête de Toranj !]

Barbod : ور نمی‌رفتم. [Je ne m'amusais pas !]

Sharareh : هی می‌گفتی گلاش زشته خوشگله! [Tu disais ses fleurs sont jolies ou ce sont moches !]

Barbod : من می‌گفتم خوشگله ... [Je disais joli !]

Arvine : منم گفتم خوشگله. [Moi aussi j'ai dit joli !]

Noushine : Mais pourquoi tu regardes pas le tableau !

Baran : این گفت زشته. [C'est lui qui a dit que ce sont moches !]

Noushine : Chut, écoute !

Sharareh : بعد وقتی من این فیلمارو به دانشگاهم نشون بدم همه می‌گن بچه‌ها اومدن کودکستان فقط دارن بازی می‌کنن،
[Après, quand je montre ces films à mon université, هیچکس نمی‌گه که درس یاد گرفتین.]

tout le monde va dire que ces enfants sont venus à la crèche et ils ne font que jouer, ils sont petits ! Personne ne dira que vous avez appris vos leçons !]

Barbod : گرفتی؟ گرفتی؟ [Tu as filmé ? Tu as filmé ?]

Noushine : بله داره می‌گیره دیگه. [Oui, la caméra est en train de filmer !]

Sharareh : [Oui, Tout a été enregistré et ça continue toujours à filmer ! Ecoutez chère Lida ! Votre classe est trop bruyante !]

Maîtresse : ... ROUGE [Regardez! Tout ça c'est bleu, n'est-ce pas ? Mais j'ai écrit ROUGE au milieu ...]

Rohan : آهان ما فهمیدیم rouge .! [Ahan, on a compris que c'est rouge !]

Maîtresse : rouge . خوب حالا مسابقه می‌دیم. می‌دونی اینا انرژی‌شون زیاده اینجوری نمی‌شه باهاشون کار کرد : از این به بعد با مسابقه‌ی دو کار می‌کنیم. می‌خوایم ببینیم کی می‌تونه دستشو زودتر از اونای دیگه بزنه به Bleu یا بزنه به rouge. هرچی که من بپرسم. مثلا من آگه گفتم JAUNE ...

[Ou le rouge ! Bon, maintenant on fait la compétition ! Tu sais, ils ont trop d'énergies, on ne peut pas travailler avec eux comme ça, désormais on travaille en faisant la course, on veut voir qui peut mettre sa main plutôt que les autres au « bleu », ou au « rouge » ! Ce que je demande ! Par exemple si je dis « jaune » ...]

Baran : Jaune ...

Maîtresse : [Soit il met sa main sur ce jaune-ci soit il la met sur ce jaune-là ! Mais si je dis ...]

Noushine : A en petit

Maîtresse : [Bon !] خوب ! [Oui] en petit, je me suis trompée ! آره :

Noushine : Jaune « A », « A » « U », « A » « U »

Maîtresse : [Je dois écrire « A » « U »] من اصلا « A » « U » باید بذارم.

Rohan : [N'efface pas à la main, ça ne va pas partir !] با دست پاک نکن نمیره.

Maîtresse : Jaune, jaune ! Ahan, ok ! بیا، نگاه کنین. [Voilà, regardez !] Jaune et jaune ! حالا [Maintenant] on fait la course les enfants !

Noushine : Attendez, on va mettre les chaises.

Maîtresse : Voilà ! On prend les chaises ! On met les chaises là-bas !

Rohan : می‌خواهیم بریم حیاط، حیاط، حیاط . [On veut aller dans la cour, la cour, la cour]

Baran : Goûter ! Goûter ! Goûter !

Noushine : Non, non, non !

Saghar à Diako : Ne m'embête pas !

Maîtresse : Allez ! Les enfants on s'assoit ici !

Rohan : اه نکن. [Eh, arrête !]

Maîtresse : Assieds-toi !

Noushine : Rohan ! Pourquoi tu cries ?

Maîtresse : Toi et Mohammad, j'ai choisi vous deux, les enfants, les autres, à condition ...

Noushine : Mahsa assieds-toi là !

Maîtresse : Que vous soyez sages, اگه ساکت باشین [A condition que vous soyez calmes] A condition que vous soyez sages, je vais vous choisir ! خوب [Alors !] La couleur bleue ! Arvine a gagné ! Je lui donne une gomme !

Noushine : Mohammad aussi pas mal !

Maîtresse : Ça, ça marche ! Rohan et Barbod ! Rohan et Barbod !

Noushine : Arvine va là-bas ! Va là-bas !

Rohan : باید هر دو تاملون ببریم. [Il faut qu'on gagne tous les deux !]

Maîtresse : Rohan et Barbod !

Noushine : Attendez, attendez, attendez ! On n'a pas dit quelle couleur !

Maîtresse : Quelle couleur ? La couleur jaune !

Saghar : Barbod !

Maîtresse : Rohan a gagné !

Noushine : Rohan !

Maîtresse : Je donne une gommette à Rohan une gommette à Ro ... Arvine, une gommette à Rohan, bravo !

Barbod : Lida !

Maîtresse : Maintenant Baran et Mahsa !

Barbod : باید بگی ... یک دو سه رو باید بگی ! [Tu dois dire ... tu dois dire 1-2-3 !]

Maîtresse : Baran ! 1-2 ... attendez !

Noushine : Quelle couleur ? Quelle couleur ?

Maîtresse : La couleur bleue ! Mahsa a gagné ! خوب [Bon !] Désormais celui qui n'a pas ... celle, celle ou celui qui n'a pas gagné va encore jouer !

Mohammad : Moi !

Barbod : من! منم گزینم. [Moi non plus, je n'ai pas gagné !]

Maîtresse : Non, non, non, Toranj ici, non ! Je n'ai pas gagné !

Barbod : Je n'ai pas gagné !

Maîtresse : Avec Toranj ! D'abord les enfants qui n'ont pas joué ! Bon, Mahsa avait gagné, je lui donne ...

Baran : Une gommette

Maîtresse : Euh ... Mahsa جان [Chère Mahsa] où es-tu ? Là-bas, en bas ! Voilà ! Maintenant ...

Sharareh : Rohan !

Maîtresse : La couleur ... la couleur ...

Noushine : Viens ici Rohan !

Maîtresse : Baran tu écoutes ? La couleur bleue !

Arvine : Bleu, bleu, bleu !

Noushine : Baran n'a pas pu montrer !

Maîtresse : Bleu ! Tous les deux ne savent pas !

Noushine : Non, non, non, non ! Ahan !

Maîtresse : L'autre elle est tout le temps absente, mais Baran enfin elle a pu ?

Noushine : Oui, elle a pu !

Toranj : Lève-toi, c'est ma place !

Noushine : Bravo ! Bravo !

Maîtresse : Toranj, tu vois ?

Barbod : .نداريم. Lève-toi c'est ma place [Il n'y a pas de lève-toi c'est ma place !]

Maîtresse : Tu es tout le temps absente, tu ne sais pas, c'est pour ça ! Il faut venir à l'école sinon tu n'apprends rien ! Bon, les enfants qui n'ont pas gagné lèvent le doigt ! خوب [Bon !] Tu as gagné !

Mohammad : Non !

Maîtresse : Je n'ai pas gagné !

Mohammad : Je n'ai pas gagné.

Noushine : Non ! Il a pas gagné !

Maîtresse : J'ai cru que ... face à face !

Noushine : Ahan, ahan !

Saghar : .من بازی نکردم. [Je n'ai pas joué !]

Maîtresse : Je n'ai pas gagné !

Barbod : Je n'ai pas gagné !

Maîtresse : Je n'ai pas joué !

Saghar : Je n'ai pas joué !

Maîtresse : D'abord, Barbod et Saghar ! Saghar n'a pas joué, Barbod a joué !

Noushine : Diako n'a pas joué !

Maîtresse : Toi aussi, tu n'as pas joué ? Dis je n'ai pas joué !

Diako : Je n'ai pas joué !

Barbod : ... اينما هر دو تاشون [Ils sont tous les deux ...]

Noushine : Barbod ! Assieds-toi, ces deux-là n'ont pas joué !

Maîtresse : Ils n'ont pas joué ! Ils n'ont pas joué ! Alors, attendez ! La couleur ... la couleur bleue ... bleu !

Noushine : Pourquoi tu fais pas attention ? Ils n'ont pas joué !

Mahsa : اوناها Bleu [C'est là-bas bleu !]

Arvine : Bleu !

Maîtresse : Voilà !

Barbod à Mahsa : چرا تو بهش میگی؟ [Pourquoi tu lui dis ?]

Maîtresse : Qui a montré bleu ?

Diako : Diako !

Noushine : Qui a montré rouge ?

Maîtresse : Diako ! Ecoute ! B comme le grand B, petit b, ça commence avec petit b !

Noushine : Tu veux un mouchoir ?

Maîtresse : Ça, c'est R, rouge, tu vois ?

Noushine : Eh, eh, eh, assied-vous !

Mahsa : هورا من برنده شدم. [Hourra, j'ai gagné !]

Baran : Ne parle pas avec Noushine !

Noushine : J'ai gagné ! Mahsa !

Arvine : J'ai gagné !

Maîtresse : Je donne une gomme à Diako !

Noushine à Mahsa : Tu as gagné ? Tu as gagné ? Oui, j'ai gagné !

Mahsa : Oui, j'ai gagné !

Maîtresse : Saghar une autre fois avec Rohan ! Saghar !

Barbod : Moi !

Baran : نوشین جون رهان منو زد. اینجوری. [Chère Noushine, Rohan m'a tapé ! Comme ça !]

Rohan : Ne parle pas avec Noushine میگه [Elle me dit ne parle pas avec Noushine !]

Maîtresse : Attends ! Attends ! خوب [Bon] Barbod ! Viens !

Baran : چون شما داشتین حرف میزدین. [Parce que vous étiez en train de parler !]

Mohammad : Moi !

Maîtresse : 1-2 ... attendez ! Attendez ! La couleur bleue !

Arvine : Bleu !

Maîtresse : Tous les deux ! Bravo ! Assieds-vous ! Rohan et Arvine !

Barbod : یا علی، رهان ببازه. [J'espère que Rohan va perdre !]

Maîtresse : Chut ! La ... écoutez ! Ce n'est pas bleu cette fois-ci ! La couleur jaune !

Noushine : Hein ! Bravo ! Bravo !

Maîtresse : Oh, Arvine جان [Cher Arvine] ça c'est ... montre-moi jaune !

Noushine : Ahan !

Maîtresse : Voilà ! Quand tu te dépêches, tu te trompes !

Rohan : من بردم، من بردم. [J'ai gagné ! J'ai gagné !]

Maîtresse : J'ai gagné ! Moi, j'ai gagné ! Merci !

Maîtresse : Tu vas jouer encore !

Mohammad : Lida جون [Chère Lida] moi !

Maîtresse : Bon euh ...

Baran : Baran !

Maîtresse : Diako et Baran ! Une autre fois ! La couleur jaune !

Barbod : Diako !

Noushine : Hé !

Maîtresse : Ça, c'est quoi ? Lisez ! Lisez ! Venez !

Noushine : Jaune ! Une autre fois jaune !

Maîtresse : Venez ici ! Ça commence par quelle lettre ?

Partie 5- 3mn00

Maîtresse : Bleu, jaune ! Lequel est jaune ?

Rohan : همەرو من می‌برم. [Je vais tout gagner !]

Noushine : Parce que tu écoutes !

Maîtresse : Oh, tu t'es dépêché, tu as perdu ! Il ne faut pas se dépêcher ! Chut ! Non, les enfants qui ...

Mohammad : Moi !

Maîtresse : Toranj ! Toranj et Mohammad !

Arvine : Moi, moi !

Noushine : Arvine aussi il s'est trompé !

Maîtresse : Oui, une autre fois, parce qu'il s'est dépêché, sinon le matin il a lu tous les lettres, tous les mots, tous les couleurs, toutes les couleurs ! Bon, dites-moi ! La couleur jaune ! Oh, c'est tous les deux vous avez gagné, merci !

Noushine : Doucement, doucement ! Faites attention à ce caméra-là !

Maîtresse : Mohammad est arrivé le premier, je lui donne une gomme ! Une autre fois Toranj !

Diako : Hourra Barbod !

Maîtresse : Toranj et Baran !

Mohammad : Et moi ?

Arvine : Et moi ? Moi !

Maîtresse : Attendez ! Attendez ! Toranj et Baran !

Noushine : Merci, merci !

Arvine : Lida جون ! [Chère Lida !] Je n'ai pas ...

Maîtresse : La couleur jaune !

Arvine : Je n'ai pas fait !

Maîtresse : Très bien ! Vous connaissez tous les deux ! Je donne une gomme à Toranj et Baran !

Mohammad : Et moi ? Et moi ? به من ندادی. [Tu ne m'as pas donné de gomme !]

Maîtresse : خوب [Alors] Mohammad ! Je t'ai donné, je t'ai donné !

Arvine : Je veux jouer encore !

Maîtresse : Tu ne m'as pas donné de gommette !

Mohammad : Tu ne m'as pas donné !

Barbod : Je veux jouer encore !

Diako : Je veux jouer encore !

Maîtresse : A condition que vous soyez sages ! Sinon, on ne joue pas ! Rohan et Mohammad, une autre fois !

Baran : J'ai faim !

Barbod : Mohammad ! Mohammad !

Maîtresse : Cette fois-ci c'est une autre couleur ! Regardez bien le tableau ! Chut ! Rouge !

Toranj : Rouge !

Barbod : Rouge !

Maîtresse : Mais j'ai pas vu ! Vous avez touché quoi ?

Rohan : اینو زدیم. [On a mis la main sur ça !]

Maîtresse : Rouge ? Vous avez effacé rouge ? Je dois écrire une autre fois !

Baran : ورزش تیم ملی. [Le sport de l'équipe nationale !]

Maîtresse : Vous avez effacé la couleur ! Maintenant c'est le moment de goûter ! Chut !

Noushine : Allez !

Maîtresse : Assied-vous ici !

Noushine : Assied-vous ! Rohan !

Maîtresse : Chut ! L'autre côté ! Chut !

Barbod : می شه بریم بیرون بشینیم؟ [On peut s'asseoir dehors ?]

Maîtresse : On peut s'asseoir dehors ?

Annexe 9 : Transcription de la Moyenne section.

Lida. Film 1b. Première séance. 18. mai. 2014.

Caméra des élèves, Partie 2 et 3

Maîtresse : Les enfants ! Aujourd'hui on se présent d'abord !

Le crie d'un enfant.

Baran : Et la tête, et la tête.

Saghar : دياكو من بايد اول وايسم. [La première personne dans le rang c'est moi !]

Noushine à Barbod : Lève-toi ! Pourquoi tu es assis ? Monsieur fatigué

Maîtresse : Je mets une chaise ici.

Baran : Aluette gentille alouette ...

Maîtresse : Bon, Baran ! Elissa jan ! Mets-toi là ! Elissa ! Elissa, mets-toi là ! Après Elissa c'est qui ?

Noushine : Non, non ! Pas là ! C'est pas le moment de goûter ! On va faire le théâtre ! Viens !

Maîtresse : Baran ! Baran jan ! Après Elissa c'est toi !

Noushine : Asseyez-vous !

Maîtresse : Après Baran c'est ? Barbod ! Après Barbod c'est Sépéhr ! Il faut garder une distance ! Regarde ! Mets-toi là ! Mets-toi là ! Garde une distance !

Noushine : J'apporte le pull de Baran !

Maîtresse : Bon, alors ! Tu commences ! mais re... écoutez les enfants !

Maîtresse : Ecoutez-moi ! Il faut se présenter ! C'est-à-dire, je vais dire « Je m'appelle Lida, je suis par exemple le loup, je suis comme ça ». On va se présenter aux parents, d'abord !

Maîtresse : Bon, Saghar ! Attends, arrête Saghar ! Aujourd'hui on apprend une nouvelle chose, tu vas dire « Je m'appelle Saghar, dis ! ».

Saghar : Je m'appelle Saghar

Maîtresse : Non, tu dis « bonjour » d'abord ! « Bonjour »

Saghar : Bonjour

Maîtresse : Je m'appelle Saghar

Saghar : Je m'appelle Saghar

Maîtresse : Je suis le lapin

Saghar : Je suis le lapin

Maîtresse : Le lapin, tu es le lapin ! D'accord ! Voilà ! Je suis le lapin !

Saghar : Je suis le lapin !

Maîtresse : Alors tu dis « Bonjour, je m'appelle Saghar. Je suis le lapin » !

Saghar : Bonjour, je m'appelle Saghar. Je suis le lapin.

Maîtresse : Elissa tu dis « Bonjour, je suis Elissa »

Elissa : Bonjour, je suis Elissa

Maîtresse : Je suis la souris

Elissa : Je suis la souris

Maîtresse : Baran ! Tu dis « Bonjour, je m'appelle Baran »

Baran : Bonjour, je m'appelle Baran

Maîtresse : Je suis la poule !

Baran : Je suis la poule !

Maîtresse : Alors, on recommence ! Saghar qu'est-ce que tu dis ? Bonjour, je m'appelle Saghar ?

Saghar : Bonjour, je m'appelle Saghar...

Maîtresse : Je suis le lapin !

Saghar : Je suis le lapin !

Maîtresse : Bonjour

Elissa : Bonjour

Maîtresse : Je suis ...

Elissa : Je suis

Maîtresse : Je m'appelle, excuse-moi !

Elissa : Je m'appelle Elissa

Maîtresse : Je suis la souris

Elissa : Je suis la souris !

Maîtresse : Saghar recommence ! Bonjour ...

Saghar : Bonjour

Maîtresse : Je m'appelle ?

Saghar : Je m'appelle Saghar ...

Maîtresse : Je suis le lapin

Saghar : Je suis le lapin !

Elissa : Bonjour, je m'appelle Elissa. Je suis la souris !

Baran : Bonjour ...

Maîtresse : Je suis ... je m'appelle

Baran : Je m'appelle Baran ...

Maîtresse : Je suis la poule

Baran : Je suis la poule

Maîtresse : Dis une autre fois Baran !

Baran : Baran !

Maîtresse : Je sui... je m'appelle Baran ?

Baran : Je m'appelle Baran

Maîtresse : Je suis la poule

Baran : Je suis la poule

Maîtresse : Toi Barbod jan ! Tu dis « Bonjour ! » !

Barbod : Bonjour ! Je m'appelle Barb...

Noushine à Baran : Ne joue pas ! Ne joue pas !

Maîtresse : Barbod ... Je m'appelle Barbod

Barbod : Je m'appelle Barbod

Maîtresse : Je suis le mouton !

Barbod : Je suis le mouton

Maîtresse : Alors, dis toi-même ! Bonjour ?

Barbod : Bonjour ! Je ?

Maîtresse : Je m'appelle Barbod.

Barbod : Je m'appelle Barbod.

Maîtresse : Je suis le mouton.

Barbod : Je suis le mouton.

Maîtresse : من گوسفندم. [Je suis le mouton]

Noushine : Je m'excuse ! Vous savez votre noms ! Pourquoi vous attendez Lida ? Je m'appelle Nanana ! Allez !

Maîtresse : Dis comment tu t'appelles ?

Sépéhr : Bonjour ! Je m'appelle Sépéhr !

Maîtresse : Je suis l'âne !

Sépéhr : Je suis l'âne !

Maîtresse : Alors ! Barbod qu'est-ce que tu dis ?

Barbod : Bonjour ...

Maîtresse : Je ?

Barbod : Je m'appelle Barbod ! Eeee ooo

Maîtresse : Je suis le mouton

Barbod : Je suis le mouton

Maîtresse : Toi, tu dis ? Bonjour ...

Sépéhr : Bonjour ! Je m'appelle Sépéhr !

Maîtresse : Je suis l'âne !

Sépéhr : Je suis l'âne !

Maîtresse : Mahsa jan ! Tu dis « Bonjour ! Je m'appelle Mahsa ! ». Mahsa ! Dis !

Mahsa : Bonjour ! Je m'appelle Mahsa !

Maîtresse : Je suis le loup !

Mahsa : Je suis le loup !

Maîtresse : Je suis le loup ! Tu vois qu'est-ce que c'est le loup ? Dis ! « Bonjour ! Je m'appelle Mahsa ! Je suis le loup ! ». Bonjour ?

Mahsa : Bonjour ! Je m'appelle Mahsa ! Je vais le loup !

Maîtresse : Je suis le loup !

Mahsa : Je suis le loup ! .! loup اسم من [Je m'appelle loup !]

Noushine : Oui le loup !

Maîtresse : Bon, Arvine ! Tu veux être quel animal ?

Arvine : Mmmm

Maîtresse : Tu veux être le lion ?

Arvine : Mmmm

Maîtresse : Tu veux être le lion ?

Arvine fait signe de oui en secouant la tête.

Maîtresse : Alors ! Bonjour !

Arvine : Bonjour !

Maîtresse : Je m'appelle Arvine !

Arvine : Je m'elle Arvine !

Maîtresse : Je m'appelle Arvine !

Arvine : Je m'appelle Arvine !

Maîtresse : Je suis le lion !

Arvine : Je suis le lion !

Maîtresse : Et vous trois ! Toi ! Tu dis ! Bonjour !

Toranj, Diako, Mohammad : Bonjour !

Maîtresse : Je m'appelle Toranj !

Toranj : Je m'appelle Toranj !

Diako : Bonjour ! Je m'appelle Diako !

Mohammad : Bonjour ! Je m'appelle Mohammad !

Maîtresse : Je suis un chat !

Toranj : Je suis un chat !

Diako : Je suis un chat !

Mohammad : Je suis un chat !

Maîtresse : Voilà ! Et toi, tu dis bonjour

Rohan : Bonjour

Maîtresse : Je m'appelle Rohan !

Rohan : Je m'appelle Rohan !

Maîtresse : Je suis l'éléphant !

Rohan : Je suis l'éléphant !

Maîtresse : Dis une autre fois ! Je m'appelle Rohan !

Rohan : Je m'appelle Rohan !

Maîtresse : Je suis l'éléphant !

Rohan : Je suis l'éléphant !

Maîtresse : Donc chaque jour on va travailler jusqu'à la fête !

Noushine : S'ils disaient « Nous sommes des chats » ? C'est possible ?

Maîtresse : Très bien, alors ! Nous sommes les chats ! Vous trois ! Vous allez dire en même temps ensemble ! : اول، اسماتون رو ميگين، بعداً با همديگه سه تايي ميگين : Nous sommes des chats ! [D'abord vous dites vos prénoms et ensuite vous dites ensembles « Nous sommes des chats ! » !] Dites ! Nous sommes des chats !

Toranj, Diako et Mohammad : Nous sommes des chats !

Maîtresse : Dis Bonjours, je m'appelle Toranj !

Toranj : Bonjour ! Je m'appelle Toranj !

Diako : Bonjour ! Je m'appelle Diako !

Mohammad : Bonjour ! Je m'appelle Mohammad !

Maîtresse : Nous sommes des chats !

Toranj, Diako et Mohammad : Nous sommes des chats !

Maîtresse : Très bien, maintenant on commence l'histoire !

Saghar : Je ne veux pas mettre ce pull ! Il est trop petit, il est moche et il gratte !

Elissa : Il est beau ton pull ! Je peux l'essayer ?

Baran : Oh, la jolie ...

Maîtresse : Héééé ! Le geste !

Baran : Oh la jolie robe !

Maîtresse : Non, non ! Regar... écoute !

Baran : Oh la jolie Robe ! Je veux la même !

Maîtresse : Non, non ! Il est mignon ton petit haut !

Barbod : Il est mignon ton petit haut ! Exactement ce qu'il me faut !

Maîtresse : Non ! Une autre fois ! Dis « Il est mignon ton petit haut ! Exactement ce qu'il me faut ! » !

Barbod : Il est mignon ton petit haut ! Exactement ce qu'il me faut !

Maîtresse : Non ! Pas comme ça ! Il est mignon ton petit haut !

Barbod : Il est mignon ...

Maîtresse : Fais le geste !

Barbod : Il est mignon ton petit haut ! Exactement ce qu'il me faut !

Maîtresse : Mais plus fort !

Noushine : J'ai pas entendu ! J'ai pas entendu !

Maîtresse : Il est, il est mignon ton petit haut ! Dis ! Fais comme ça !

Barbod : Il est mignon ton petit haut !

Maîtresse : Fais le geste !

Barbod : Il est mignon ton ...

Maîtresse : Regarde dans ses yeux ! Regarde dans ses yeux !

Barbod : Il est mignon ton petit haut ! Exactement ce qu'il me faut !

Maîtresse : Donne-le-lui !

Sépéhr : Oh ! Un chapeau ! Ça me va ?

Maîtresse : Une autre fois !

Sépéhr : Oh ! Un chapeau !

Maîtresse : Regarde ! Non ! Non ! Regarde dans les yeux de Mahsa !

Sépéhr : Ça me va ?

Maîtresse : Dis-lui « Ça me va ? » !

Les enfants : Hahahaha

Mahsa : Tu as mis ta culotte sur ta tête ?!

Les enfants : Hahahaha

Maîtresse : Ton short !

Arvine : Ton short ! Il est trop grand !

Maîtresse : Plus fort ! Ton short !

Arvine : Ton short ! Il est trop grand !

Maîtresse : Écoute ! Ton short ! Fais comme ça !

Arvine : Ton short ! Il est trop grand !

Toranj, Diako et Mohammad : On peut se mettre à trois dedans !

Maîtresse : Ne regardez pas dans mes yeux ! Regardez dans les yeux de Arvine ! Regardez dans les yeux de Arvine ! On peut se mettre ?

Toranj, Diako et Mohammad : On peut se mettre à trois dedans !

Maîtresse à Rohan : C'est ... et tu dis ! C'est quoi ? Un déguisement ?

Rohan : C'est quoi ? Un déguisement ?

Maîtresse : Non, pas comme ça ! Pas comme ça ! Tu ne bouges pas tes bras ! C'est quoi ? Un déguisement ? C'est ...

Rohan : C'est quoi ? Un déguisement ?

Maîtresse : Regarde ! Regarde-moi ! C'est quoi ? Un déguisement ?

Rohan : C'est quoi ?

Maîtresse : Montre !

Rohan : Un déguisement ?

Maîtresse : Fais le geste ! C'est quoi ? Un déguisement ?

Rohan : C'est quoi ?

Maîtresse : Regarde ! C'est quoi ? Un déguisement ?

Rohan : C'est quoi ? Un déguisement ?

Maîtresse : Un déguisement ?

Rohan : Un déguisement ? . من نمی‌خوام . [Je ne veux pas ! Ah !]

Maîtresse : Tout le monde a ... tout le monde fait son rôle, toi aussi, il faut faire le geste ! Tu ne veux pas jouer le théâtre ?

Rohan remonte la tête : Non !

Noushine : Attends, attends ! Tu fais toi-même, je veux voir tes gestes !

Maîtresse : Toi-même !

Noushine : . گسته خودت بکن [Fais toi-même à ta façon pour qu'on voit ton geste !]

Maîtresse : Fais ce que tu veux ! Fais ce que tu veux ! Rohan ! هرکار دوست داری بکن . [Fais ce que tu aimes !]

Noushine : . گسته همین کارو . [Non, non, pas ce que tu aimes, fais le geste que tu veux par rapport à ton rôle !] Alors ! Lève-toi !

Maîtresse : [Le geste que tu aimes !] همون geste ای که دوست داری بکن.

Maîtresse : [Mais oui, tu joues ton rôle comme tu aimes !] آره دیگه هر جور دوست داری رلتو بازی کن.

Noushine : C'est quoi un déguisement ? Allez ! ببینم تو چی کار می کنی ! [Je veux voir ce que tu fais !] من پیام جای تو یا تو میای جای من؟ [Je viens à ta place ou tu viens ici ?]

Maîtresse : [Peut-être que ton idée est mieux que la nôtre !] شاید تو نظرت بهتر از من باشه.

Noushine (en imitant la voix des enfants) : [Mais c'est moi qui veux jouer, je veux jouer ! Viens !] On va jouer ensemble ! On va jouer ensemble ! اصلا من می خوام بازی کنم، من پیام بازی کنم. بیا : [Mais c'est moi qui veux jouer, je veux jouer ! Viens !] On va jouer ensemble ! On va jouer ensemble ! [Alors, tu dis toi-même, à ta façon, dis comme tu aimes !] خوب خودت بگو، هر جور می گی، هر جور دوست داری بگو.

Noushine : [Regarde, tu vas déconstruire le théâtre !] C'est quoi un déguisement ? [Tu ajoutais quelque chose d'intéressante, c'était quoi ?] ببین خراب می کنی نمایشو! ؟ یه چیزیم خودت اضافه می کردی قشنگ بود، چی بود؟ ؟

Maîtresse : « C'est très moche ! »

Noushine : [Oui, il a inventé lui-même ! Allez, dis, mon chéri !] C'est quoi un déguisement ? آره خودش از خودش گفته بود. بگو ببینم، پسر گل. خب :

Rohan : [Mais ça me fait rire !] آخه خندم می گیره.

Noushine : [Alors comme c'est rigolo tu dis en riant !] خوب با خنده بگو چون مسخره ست.

Maîtresse : [Dis en riant, comme dans l'histoire tu es en train de te moquer ça sera bien !] با خنده بگو. اتفاقا چون داری مسخره می کنی خیلی هم عالیه.

Noushine : [Oui, ça sera très intéressant, dis ! Dis mon fils !] آره خیلی جالب می شه اصلا، بگو. بگو ببینم پسر م.

Rohan : C'est quoi un déguisement ?

Noushine : Voilà ! C'est très moche !

Rohan : C'est très moche !

Maîtresse : عالی شد. [C'est excellent !] Applaudissez Rohan !

Annexe 10 : Transcription de la Petite section.

Lalé. Film 3a. Troisième séance. 02. Décembre. 2013.

Caméra des élèves

Partie 1.

Maîtresse avec les enfants : Trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze, treize.

Aras : لاله جون douze م بگو. ! [Chère Lalé, dis douze aussi, douze !]

Maîtresse : Douze. J'ai dit douze !

Aras : من گفتم douze. ! [J'ai dit douze !]

Maîtresse : Si ! Dix, onze, douze, treize ! J'ai dit.

Aras : ما مانم پله ها رو ميشوره. ! [Ma maman nettoie les escaliers !]

Maîtresse : Bon, les enfants, regardez bien ici ! Qu'est-ce que c'est ? Dites-moi, ce sont des animaux ? Ce sont des animaux ?

Aras : Oui !

Mandana : Oui !

Maîtresse : Des jouets !

Aras : Jouets.

Maîtresse : Des ?

Yékta : Jouets !

Maîtresse : Jouets !

Maîtresse : Qu'est-ce que c'est ?

Aras : Ballon ! Ballon !

Maîtresse : C'est un ?

Aras avec la maîtresse et quelques enfants : Ballon !

Maîtresse : Ça, qu'est-ce que c'est ?

Aras : Avion !

Maîtresse : C'est un avion !

Mandana : L'avion !

Maîtresse : Qu'est-ce que c'est ?

Aras : Camion !

Mandana : Camion !

Amir-Arsalan : Camion !

Maîtresse : C'est un camion ! Les enfants ! Il faut dire « c'est un camion », « c'est un avion » !
« ballon ! », « camion ! »

Mandana : C'est un camion !

Maîtresse : Ça sert à rien !

Kourosh : باشه. [D'accord !]

Mandana : Camion, camion !

Maîtresse : Bon, qu'est-ce que c'est ?

Béréliane : Ballon !

Aras : Ballon !

Maîtresse : C'est !

Yékta : C'est un ballon !

Kourosh : Ballon !

Maîtresse : C'est un ballon ! Qu'est-ce que c'est ?

Aras : Avion !

Mandana : L'avion !

Yékta : Avion !

Maîtresse : C'est ?

Yékta : C'est avion !

Maîtresse : C'est un avion !

Aras : C'est un avion !

Yékta : C'est un avion !

Maîtresse : Qu'est-ce que c'est ?

Yékta : C'est un

Mandana : Camion !

Yékta et Aras : Camion !

Kourosh : C'est un camion !

Maîtresse : Très bien ! Qu'est-ce que c'est ?

Yékta et Aras : C'est un

Yékta : هو هو چی چی [Le bruit du train !]

Maîtresse : Train !

Aras : Train !

Yékta : Train !

Maîtresse : Houhou tchitchi qu'est-ce que c'est ? Train ! Le train !

Aras : Train !

Maîtresse : Qu'est-ce que c'est ?

Sorna : Le poupée !

Aras : Poupée !

Maîtresse : C'est une ?

Aras, Yékta, Déniz : Poupée !

Béréliane : Poupée !

Maîtresse : C'est une ?

Aras : Poupée !

Maîtresse : Poupée ! Qu'est-ce que c'est ?

Aras : Mmmm, le l'ours !

Maîtresse : L'ours en peluche ! L'ours en peluche !

Kourosh : La voiture

Maîtresse : Les enfants, regardez ici ! Il y a le chat en peluche ! Ça c'est en peluche ! C'est pas en plastique ! C'est pas en plastique ! C'est en ? C'est en peluche ! Regardez ! Touche ! Touche ! Alors, touche ! En peluche ! Touche ! Touche ! En peluche ! Touche !

Kourosh : رو نگفتین. La voiture [Vous ne nous avez pas demandé la voiture !]

Maîtresse : Oui, touche ! En peluche ! C'est le chat en peluche ! C'est le chat en peluche ! Qu'est-ce que c'est ? C'est en plastique ? Non ! C'est en peluche ! C'est en ? Touche ! Ahan ! C'est en peluche ! Le chat en peluche ! Le chat en peluche ! C'est le chat en peluche !

Aras : امروز ما میخوایم بریم میمونی. [Aujourd'hui nous voulons aller chez quelqu'un !]

Maîtresse : Oui ! Les enfants !

Amir-Arsalan : میمونی یا مهمونی؟ [Maymouni ou chez quelqu'un ?]

Ilia : میمون. [Le singe !]

Aras : نه، میمونی گلبارون. [Non, une invitation avec plein de fleurs !]

Maîtresse : Quoi ?

Aras : گلبارون. [Fleuronné !]

Maîtresse : Très bien !

Ilia chante : میریم میمونی. [On va chez quelqu'un !]

Maîtresse : Ça c'est l'ours en peluche !

Aras : Peluche !

Maîtresse : L'ours en peluche ! Ça qu'est-ce que c'est ?

Aras, Kourosh : La voiture !

Yékta : Voiture !

Sorna : Voiture !

Maîtresse : C'est une voiture !

Maîtresse avec quelques enfants : C'est une voiture !

Maîtresse : Ça c'est quoi ?

Aras : Téléphone !

Maîtresse : Le ? Téléphone ! Le ?

Maîtresse avec les enfants : Téléphone !

Maîtresse : Très bien ! Les enfants, qu'est-ce qu'il fait ? Il danse ?

Les enfants : Non !

Maîtresse : Qu'est-ce qu'il fait ?

Aras : Il est ... garçon !

Maîtresse : Oui, le garçon, qu'est-ce qu'il fait ?

Yékta : Inaudible !

Maîtresse : Quoi ? Il ?

Amir-Arsalan : Jouet !

Kimia et Béréliane : Jouet !

Yékta : Jouet !

Maîtresse : Jouer ! Il joue !

Ilia : Khourosh !

Maîtresse : Je m'excuse !

Yékta : Elle joue !

Maîtresse : Il joue. Il ?

Maîtresse : Joue au ballon !

Maîtresse : Il joue au ?

Les enfants avec la maîtresse : Ballon !

Maîtresse : Les enfants ! Qui joue au ballon ?

Maîtresse : Regardez ! C'est un ballon ! Lalé joue au ?

Yékta : Ballon !

Aras : Ballon !

Maîtresse : Lalé joue au ballon ! ...

Maîtresse : Qui veux jouer au ballon ?

Sorna : Moi !

Yékta : Moi !

Ilia : Moi !

Maîtresse : Sorna ! Les enfants, qu'est-ce qu'elle fait Sorna ? Sorna ?

Yékta : Joue !

Maîtresse : Joue ... au ballon.

Mandana : من ميندازم هوا ميگيرم. [Je lance en haut et je l'attrape.]

Maîtresse : Sorna joue au ballon.

Mandana : من ميندازم تو بالا. [Je lance en haut.]

Yékta : Moi !

Mandana : من ميندازم تو اينجا. [Je lance jusqu'au là.] (Elle montre le plafond avec son index)

Maîtresse : Mandana ! Hé ! Qu'est-ce qu'elle fait Yékta ?

Aras : Joue au ballon !

Maîtresse : Très bien Aras ! Yékta joue au ballon ! Lance le ballon ! Très bien !

Maîtresse : Qui veut jouer au ballon ?

Les élèves (Kimia, Kourosh, Mandana, Aras, Amir-Arsalan, Sorna, ...) : Moi ! Moi ! Moi !

Moi ! Moi !

Maîtresse : Non ! Non !

Amir-Arsalan, Yékta, Mandana, Déniz : Moi ! Moi ! Moi ! Moi !

Maîtresse : Vous devez dire « Je » !

Les élèves (Sorna, Yékta, Amir-Arsalan, Ilia, ...) : Moi ! Moi ! Moi ! Moi !

Maîtresse : Asseyez-vous !

Damoun, Déniz, Amir-Arsalan : Moi ! Moi ! Moi !

Maîtresse : « Je veux jouer au ballon ! », Dites-moi !

Yékta : Moi !

Maîtresse : Je veux ?

Yékta : Jouer

Maîtresse : Au ballon ! Qui peux me dire ?

Aras, Yékta, Kourosh, Kimia, Mandana : Moi ! Moi ! Moi ! Moi !

Amir-Arsalan : Je veux jouer au ballon !

Maîtresse : Très bien ! Bravo ! Tiens, attrape ! Lance le ballon !

Yékta : Je veux jouer ... le ... à ... baalon !

Maîtresse : Au ballon !

Yékta : Au ballon !

Maîtresse : Lance ! Lance ! Très bien !

Yékta : Je veux jouer au ballon !

Sorna, Déniz, Yara, Aras, Mandana : Moi ! Moi ! Moi ! Moi !

Kourosh : Moi ! Je veux jouer au ballon.

Maîtresse : Très bien.

Yékta : Je veux jouer au ballon !

Aras à Mandana : گوشم درد گرفت! [Tu me fais mal aux oreilles !]

Maîtresse : Chut ! Lance !

Yékta : Je peux jouer au ballon ! Je peux jouer au ballon !

Aras : داره فرار میکنه. [Il s'enfuit !]

Maîtresse : Qui veut jouer au ballon ?

Yékta : Moi ! Moi !

Damoun, Yara, Mandana : Moi ! Moi !

Aras à Mandana : گوشم درد میکنه. [Tu me fais mal aux oreilles !]

Maîtresse : Restez assis !

Yékta : Je peux jouer au ballon !

Maîtresse : Mais tu as déjà joué !

Maîtresse : Qui veut jouer ?

Sorna : Moi !

Maîtresse : Non ! Tu as déjà joué !

Mandana : Moi ! Moi !

Aras : Moi !

Mandana : Moi ! Moi !

Aras : Je veux jouer ... au ballon, moi !

Maîtresse : Très bien ! Tiens ! Très bien ! Lance !

Maîtresse : Qui veut jouer au ballon ?

Mandana : Moi ! Moi !

Damoun : من. من. [Moi, moi !]

Béréliane : Je veux jouer !

Maîtresse : Je veux jouer ?

Béréliane : Ballon !

Maîtresse : Je veux jouer au ?

Béréliane et maîtresse : Ballon !

Maîtresse : Au ballon !

Béréliane : Au ballon !

Maîtresse : Tiens ! Très bien ! Lance le ballon ! Qui veut jouer au ballon ?

Yara : Moi !

Mandana : Moi !

Maîtresse : Je veux ?

Yara : Je veux jouer au ballon !

Maîtresse : Très bien ! Attrape ! Oups ! Lance ! Qui veut jouer au ballon ?

Yékta : اين. اين. اين. [Elle ! Elle ! Elle !]

Mandana : Moi !

Maîtresse : اين کی؟ [Elle c'est qui ?]

Amir-Arsalan : Moi !

Yékta : Mandana !

Mandana : Moi !

Maîtresse : Je ?

Mandana : Je veux ...

Maîtresse : Jouer ?

Mandana : Jouer ...

Maîtresse : Au ? Ballon !

Sorna : Moi ! Moi !

Mandana : Au ballon !

Maîtresse : Très bien ! Attrape ! Lance ! (Elle murmure à son assistante : Maryam tu dis !) Qui veut jouer au ballon ?

Maryam (assistante) : Moi !

Aras : Moi !

Damoun : من. [Moi !]

Assistante : Je veux jouer au ballon !

Maîtresse : Je veux jouer au ballon ! Très bien ! Lance le ballon !

Maryam : Oui, attrape !

Maîtresse : Très bien les enfants ! Qui veut jouer encore au ballon ?

Sorna, Amir-Arsalan, Ilia : Moi !

Damoun : من. [Moi !]

Maîtresse : Dis « moi ! », Dis ! Je ?

Amir-Arsalan : Je veux jouer au ballon !

Maîtresse : Tu as déjà dit ! Non, il faut dire hein ? Sinon je te donne pas le ballon ! Qui peut me dire « je veux jouer au ballon » ?

Aras : Ilia !

Ilia : Moi !

Maîtresse : Dis-moi ! Je ?

Sorna : Moi !

Ilia : Je veux jouer !

Maîtresse : Je veux jouer ?

Ilia : Je veux jouer ?

Maîtresse : Au ballon !

Ilia : Au ballon !

Maîtresse : Tiens ! Oups ! Qui veut dire ?

Maryam : Parnia a dit ?

Maîtresse : Plus fort ! Tu as dit ?

Maryam : Non ?

Maîtresse à Kimia : بگو. [Dis !] Plus fort ! Allez !

Yékta : رفتم موهامو روشن کردم. [Je me suis fait teinter les cheveux en clair !]

Assistante : Après !

Maîtresse : Je ?

Maîtresse : Tant pis ! Qui veut jouer au ballon ?

Maryam à Déniz : Déniz, dis !

Maîtresse : Bon, les enfants ! Le garçon joue

Aras avec maîtresse : Au ballon !

Yékta : Ballon !

Maîtresse : Très bien ! Et, les enfants, la fille, qu'est-ce qu'elle fait ?

Aras : Poupée !

Maîtresse : Oui, qu'est-ce qu'elle ... elle mange la poupée ?

Aras en souriant : Non !

Yékta : Poupée est jouet !

Béréliane : Poupée jouer !

Maîtresse : Oui, elle joue à la poupée !

Les enfants avec la maîtresse : Elle joue à la poupée !

Maîtresse : Très bien ! Elle joue ! Les enfants, qui a une poupée ?

Yékta : Moi !

Maîtresse : Tu as une poupée ?

Yékta regarde la maîtresse.

Maîtresse : Tu as une poupée ?

Yékta : Oui !

Maîtresse : Combien de poupée ?

Yékta : Mmmm

Maîtresse en lui montrant ses doigts : Combien de poupée ? Beau... ?

Yékta : Beauchoup !

Maîtresse : Beaucoup !

Yékta : Beautoup !

Maîtresse : J'ai

Yékta : J'ai

Maîtresse : J'ai, j'ai beaucoup de poupées !

Maîtresse avec Yékta : J'ai ...

Maîtresse : Beaucoup de ...

Yékta avec maîtresse : Poupées !

Maîtresse : Les enfants ! Aras ! Tu as une voiture ?

Aras fait signe de « oui » avec sa tête.

Mandana : ما ماشين بزرگ دوست داريم بخريم. [Nous aimerions acheter une grande voiture !]

Maîtresse : Regardez !

Ilia : ماشين بزرگ؟ [Une grande voiture ?]

Maîtresse : Qu'est-ce que c'est ?

Yékta : Voiture !

Maîtresse : Une voiture ! C'est une ?

Les enfants avec la maîtresse : Voiture !

Maîtresse : Ça, qu'est-ce que c'est ?

Yékta : Voiture !

Aras : دېگه. Poupée [Poupée !]

Maîtresse : Oui, c'est une voiture !

Yékta : Voiture !

Maîtresse : Les enfants, regardez ! C'est une petite voiture ! Ça, c'est une grande voiture !

Sorna : Grande voiture !

Maîtresse : Petit, petit, petit, grand, grand, grand ! Petit, petit, petit

Les enfants avec la maîtresse : Grand, grand, grand !

Maîtresse : Qui a ... Les enfants ! Qui a une petit ... C'est à qui les voitures,

Maryam : پسر م. [Mon fils !] Arsalan !

Amir-Arsalan : Moi !

Maîtresse : C'est à qui ?

Aras : Ilia !

Maîtresse : C'est à qui ?

Aras : Ilia !

Maryam : C'est à moi !

Ilia : c'est à moi !

Maîtresse : C'est à toi ? Les enfants, il y a combien de voiture ?

Yékta : Deux !

Kimia : Deux !

Maîtresse : Très bien ! Il ... il faut dire « Il y a ... »

Maîtresse avec Maryam : Deux voitures !

Maîtresse : Il y a combien de voiture ?

Yékta : Il y a deux voitures.

Maîtresse : Il y a ?

Sorna : Deux voitures !

Maîtresse avec Maryam : Il y a deux voitures !

Maîtresse : Répétez les enfants !

Maîtresse, Maryam et les enfants : Il y a deux voitures ! Il y a deux voitures !

Maîtresse : Les enfants, il y a combien de ballon ?

Yékta : Un !

Maîtresse : Il y ?

Yékta et quelques enfants : Il y a

Sorna, Yara et Mandana : Une voiture !

Quelques enfants avec Maryam : Un ballon !

Maîtresse, Maryam et les enfants : Il y a un ballon !

Maîtresse : Les enfants ! Il y a combien de chat en peluche ?

Yékta : Il y a un !

Sorna : Un !

Maîtresse : Un chat en peluche ! Les enfants, il y a combien de verre ?

Maryam : Il y a trois verres !

Sorna : Trois !

Maîtresse : Très bien !

Aras : Je veux de l'eau !

Maryam : Non ! Pas maintenant !

Maîtresse : Alors, répétez ! Il y a trois verres !

Sorna : Deux !

Maîtresse avec les enfants : Il y a trois verres !

Maîtresse : Les enfants ! Il y a combien d'enfants ?

Kourosh : Trois verres !

Maryam : Il y a

Maîtresse : Combien d'enfants ?

Yékta : Trois verres !

Maryam : Beaucoup d'enfants !

Maîtresse : Il y a ?

Maîtresse avec quelques enfants : beaucoup d'enfants !

Maîtresse, Maryam avec les enfants : Il y a beaucoup d'enfants !

Maîtresse : Les enfants ! Il y a combien de maîtresse ? Maîtresse ?

Deniz : Un ...

Maîtresse : Il y a trois maîtresses ; Lalé, Maryam, Sharareh. Il y a combien de maîtresse ?

Maryam : Il y a

Maîtresse : Il y a ?

Maryam : Trois maîtresses.

Maîtresse : Allez dites !

Les enfants, Maryam et la maîtresse : Il y a trois maîtresses.

Annexe 11 : Le texte du livre

Poussier, A. (2006). Mon pull. Paris : L'école des loisirs.

-Lapin : Je ne veux pas mettre ce pull ! Il est trop petit, il est moche et il gratte !

-Souris : Il est beau ton pull ! Je peux l'essayer ?

-Poule : Oh ; la jolie robe ! Je veux la même !

-Mouton : Il est mignon ton petit haut, exactement ce qu'il me faut !

-L'âne : Oh, un chapeau ! Ça me va ?

-Loup : Tu as mis ta culotte sur ta tête ?

-Lion : Ton short ! Il est trop grand !

-Chats : On peut se mettre à trois dedans !

-Éléphant : Ça suffit ! C'est mon pull !