



HAL
open science

Les gestes professionnels d'adaptation linguistique en contexte multilingue : le cas des professeurs des écoles dans leur gestion de l'hétérogénéité des élèves en langue de scolarisation

Muriel Zougs

► To cite this version:

Muriel Zougs. Les gestes professionnels d'adaptation linguistique en contexte multilingue : le cas des professeurs des écoles dans leur gestion de l'hétérogénéité des élèves en langue de scolarisation. Education. Aix-Marseille Université (AMU), 2017. Français. NNT: . tel-02009972

HAL Id: tel-02009972

<https://hal.science/tel-02009972>

Submitted on 6 Feb 2019

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.



ED 356 – COGNITION, LANGAGE, ÉDUCATION

Laboratoire : EA 4671 ADEF

Spécialité : Sciences de l'éducation

Thèse présentée et soutenue publiquement pour obtenir le grade universitaire de docteur par

Muriel Zougs

Le 1^{er} décembre 2017

**Les gestes professionnels d'adaptation linguistique
en contexte multilingue :**

**le cas des professeurs des écoles dans leur gestion de
l'hétérogénéité des élèves en langue de scolarisation**

Sous la direction de Fatima Chnane-Davin et Marie-Laure Barbier

Volume 1/2

Jury :

Jean-Pierre Cuq, Professeur, Université Côte d'Azur, *président du jury*

Serge Borg, Professeur, Université de Franche-Comté, *rapporteur*

Dominique Groux, Professeur émérite, Université des Antilles, *rapporteur*

Jean-Paul Narcy-Combes, Professeur émérite, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, *examineur*

Fatima Chnane-Davin, Professeur, Aix-Marseille Université, *directrice*

Marie-Laure Barbier, Maître de conférences, HDR, Aix-Marseille Université, *co-directrice*

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier chaleureusement ma directrice de thèse, Fatima Chnane-Davin, qui m'a guidée et conseillée tout au long de ces cinq années et qui, en me montrant qu'elle croyait en moi, m'a donné la force nécessaire pour aller au bout de cette aventure. Merci également à Marie-Laure Barbier, ma co-directrice de thèse, pour ses précieux conseils et ses encouragements. Je remercie aussi Jean-Paul Narcy-Combes qui me fait l'honneur d'être le président du jury, Dominique Groux et Serge Borg qui ont accepté d'être les rapporteurs de cette thèse, ainsi que Jean-Pierre Cuq qui a bien voulu être examinateur de ce travail.

Puis, je souhaiterais adresser un grand merci à Jocelyne Accardi, sans qui je n'aurais pas eu l'idée de reprendre mes études alors que j'étais professeure des écoles depuis cinq ans. Merci aussi à Adriana Bosio, une collègue et amie italienne, qui m'a fait découvrir l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE) ainsi qu'à Diana Hicks, formatrice, consultante et auteure de manuels scolaires, qui m'a formée à cette méthode, à deux reprises, en Angleterre.

Ensuite j'aimerais exprimer ma gratitude aux deux directeurs successifs, aux adjoints à la direction du primaire et du secondaire ainsi qu'à la responsable de la communication de l'école internationale qui représente le terrain de ma recherche, pour l'intérêt qu'ils ont témoigné à mon projet. Je suis également reconnaissante envers les enseignants et les élèves des écoles maternelles et élémentaires de l'établissement, ainsi qu'envers leurs parents, pour avoir accepté de participer et pour m'avoir si bien accueillie.

Enfin, je tiens à remercier mes amis pour leur présence malgré mon manque de disponibilité. Un grand merci à mes parents, Marcelle et Michel, pour leur immense soutien et sans qui, je n'aurais jamais pu mener ce projet à terme. Un remerciement rempli d'amour à mes enfants, Leo 7 ans et Lisa 3 ans, accompagné de mille excuses pour tout le temps que j'ai passé à travailler au lieu de m'occuper d'eux... Merci finalement aussi aux aléas de la vie, qui, bizarrement, n'ont fait qu'accroître ma volonté de continuer et d'y arriver ! Et pour finir, un immense merci à mon compagnon, pour sa patience, son soutien et son amour.

CITATION

David Marsh *and* Gisela Langé

in *“Using languages to learn and learning to use languages”* (2000)

“The future doesn’t just happen.

It is shaped and modelled by our actions.”

Traduction de Patricia Bertaux

dans « Utiliser les langues pour apprendre, apprendre en utilisant les langues » (2000) :

« L’avenir est entre nos mains :

à nous de lui donner la forme que nous voulons. »

PRÉCISION

Nous précisons que le ‘nous’ employé dans cette thèse n'est autre que le nous de courtoisie, comme il en est l'usage, et qu'il ne se réfère en aucun cas à une équipe, ce projet de recherche ayant été mené à bien dans son intégralité par ‘nous’ seule.

Il n'y a donc pas d'erreur d'accord lorsque nous écrivons par exemple que nous nous sommes toujours intéresse à la question de l'enseignement des et en langue(s) étrangère(s). En revanche, si vous lisez que nous sommes parvenus à aller au bout de cette aventure, c'est que nous étions très fatigue quand nous avons écrit cette phrase !

LISTE DES ABRÉVIATIONS

Dans chaque catégorie, les abréviations sont rangées dans l'ordre alphabétique.

Les astérisques indiquent que ce sont des sigles que nous avons inventés.

Classes :

CE1 : Cours élémentaire 1 ^{ère} année	CP : Cours Préparatoire
CE2 : Cours élémentaire 2 ^{ème} année	GS : Grande Section de maternelle
CM1 : Cours Moyen 1 ^{ère} année	MS : Moyenne Section de maternelle
CM2 : Cours Moyen 2 ^{ème} année	PS : Petite Section de maternelle

Éducation divers :

ATER : Attachée Temporaire à l'Enseignement et à la Recherche	ENAF : Enfant Nouvellement Arrivé en France
CERPE : Concours Externe de Recrutement des Professeurs des Écoles	GPAL* : Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique
<i>CLIL: Content and Language Integrated Learning (cf. EMILE)</i>	<i>OIB: Option Internationale du Baccalauréat</i>
DNL : Disciplines Non Linguistiques	<i>PSLA*: Professional Skills of Linguistic Adaptation (cf. GPAL)</i>
EMILE : Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère	

Établissements, organismes :

ACPI : Association Canadienne des Professeurs d'Immersion	IFE : Institut Français de l'Éducation
EAB : École Active Bilingue	IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
EPLÉ : Établissement Public Locaux d'Enseignement	UMR ADEF : Unité Mixte de Recherche Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation
ÉSPÉ : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation	

Langues :

ALS : Anglais Langue Seconde	LC : Langue Cible
DFLE : Didactique du Français Langue Étrangère	LE : Langue Étrangère
DFLM : Didactique du Français Langue Maternelle	LEA : Langues Étrangères Appliquées
<i>ESL: English as a Second Language</i>	LM : Langue Maternelle
FLE : Français Langue Étrangère	LS : Langue Seconde
FLM : Français Langue Maternelle	LSco : Langue de Scolarisation
FLS : Français Langue Seconde	LVE : Langue Vivante Étrangère
L1 : Langue première	LVR : Langue Vivante Régionale
L2 : Langue seconde	MLCO : Maintien dans la Langue et la Culture d'Origine

Personnel éducatif :

ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles	MZ : Muriel Zougs (doctorante filmant les séances et menant les entretiens)
DAP* : Directrice Adjointe au Primaire	PA : Professeure de section Anglaise
DEI1* : Directeur de l'École Internationale en 2012	PALS1* : Professeur d'ALS numéro 1
DEI2* : Directeur de l'École Internationale en 2013	PALS2* : Professeur d'ALS numéro 2
IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale	PF* : Professeure de classe principale (enseignement en Français)
	PFLE1* : Professeur de FLE numéro 1
	PFLE2* : Professeur de FLE numéro 2

Textes officiels :

BO : Bulletin Officiel	JO : Journal Officiel
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues	

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Liste des tableaux

Tableau 1. Protocole d'observation des trois facteurs d'influence déterminés	25
Tableau 2. Comparaisons effectuées	26
Tableau 3. Compétences langagières de l'utilisateur de niveau A2	42
Tableau 4. Savoir-faire de l'utilisateur de niveau A2.....	43
Tableau 5. Séances d'enseignement sélectionnées.....	162
Tableau 6. Hétérogénéité linguistique des classes ordinaires.....	165
Tableau 7. Hétérogénéité linguistique des groupes de FLE et d'ALS	167
Tableau 8. Exemple : contexte de la séance de mathématique en classe principale de CE1 .	169
Tableau 9. Catégories et types de GPAL relevés dans les séances	170
Tableau 10. Catégories et types de GPAL évoqués dans les entretiens	174
Tableau 11. Comparaisons réalisées pour les trois facteurs d'influence des GPAL	177
Tableau 12. Contextes des séances de mathématiques en CE1 en français et en anglais	199
Tableau 13. Occurrences des types de GPAL dans les séances en français et en anglais.....	202
Tableau 14. Occurrences des types de GPAL dans les entretiens avec les professeures	205
Tableau 15. Catégories et types de GPAL communs en français et en anglais.....	210
Tableau 16. Contextes des séances de FLE et d'ALS en petite section de maternelle	224
Tableau 17. Occurrences des GPAL dans les séances de FLE et d'ALS en petite section....	227
Tableau 18. Occurrences des GPAL dans les entretiens avec les deux professeures.....	230
Tableau 19. Catégories et types de GPAL communs aux groupes de FLE et d'ALS	234
Tableau 20. Analyse des deux séances de mathématiques en CE1 en français et en anglais.	247
Tableau 21. Analyse des séances de FLE et d'ALS en petite section de maternelle	249
Tableau 22. Contextes des séances de mathématiques en CE1 et en CM2	253
Tableau 23. Occurrences des types de GPAL dans les séances en CE1 et en CM2.....	256
Tableau 24. Occurrences des types de GPAL dans les deux entretiens avec PF	259
Tableau 25. Catégories et types de GPAL communs en CE1 et en CM2	262
Tableau 26. Contextes des séances d'ALS en grande section et en CE1	275
Tableau 27. Occurrences des types de GPAL dans les séances en grande section et en CE1	278
Tableau 28. Occurrences des types de GPAL dans les deux entretiens avec PALS2	281
Tableau 29. Catégories et types de GPAL communs en grande section et en CE1	286
Tableau 30. Analyse des deux séances de mathématiques en français en CE1 et en CM2....	303

Tableau 31. Analyse des deux séances d’ALS en grande section de maternelle et en CE1...	305
Tableau 32. Contextes des séances de mathématiques et de géographie en CM2	309
Tableau 33. Occurrences des GPAL dans les séances de mathématiques et géographie.....	312
Tableau 34. Occurrences des GPAL dans les deux entretiens avec PF.....	315
Tableau 35. Catégories et types de GPAL communs en mathématiques et en géographie....	318
Tableau 36. Contextes des deux séances de FLE en CM1-CM2 groupes 1 et 2.....	331
Tableau 37. Occurrences des GPAL dans les séances de FLE avec les groupes 1 et 2	334
Tableau 38. Occurrences des GPAL dans les deux entretiens avec PFLE2.....	337
Tableau 39. Catégories et types de GPAL communs aux groupes de FLE 1 et 2.....	341
Tableau 40. Analyse des séances de mathématiques et géographie en CM2 en français.....	352
Tableau 41. Analyse des séances de FLE en CM1-CM2 dans les groupes 1 et 2.....	355
Tableau 42. Nombre moyen de GPAL, de types et de catégories repérés dans le corpus	360
Tableau 43. Pourcentage moyen de GPAL utilisés, en fonction des catégories identifiées...	363
Tableau 44. Orientation des GPAL dans les séances en fonction du type d’enseignement...	368
Tableau 45. Variables influencées par les facteurs étudiés selon le type d’enseignement.....	370

Liste des schémas

Schéma 1. Niveaux communs de référence pour l’apprentissage des LE en Europe.....	40
Schéma 2. La transposition didactique	108
Schéma 3. La motivation selon Deci et Ryan (1985).....	111
Schéma 4. Modèle des gestes professionnels de Bucheton.....	124

Liste des graphiques

Graphique 1. Profils linguistiques de la classe principale de CE1	181
Graphique 2. Profils linguistiques de la classe principale de CM2.....	183
Graphique 3. Profils linguistiques de la section anglaise de CE1	185
Graphique 4. Profil linguistique du groupe de FLE de petite section de maternelle.....	187
Graphique 5. Profils linguistiques des groupes 1 et 2 de FLE de CM1-CM2.....	188
Graphique 6. Profils linguistiques des groupes d’ALS de petite section de maternelle.....	189
Graphique 7. Profils linguistiques des groupes d’ALS de grande section et de CE1.....	190
Graphique 8. GPAL et structuration du milieu didactique en français et en anglais	217
Graphique 9. GPAL et structure de l’action des enseignantes en français et en anglais.....	218
Graphique 10. GPAL et gestion des 4 Cs en français et en anglais	219
Graphique 11. GPAL et structuration du milieu didactique en FLE et en ALS.....	240

Graphique 12. GPAL et structure de l'action des enseignantes en FLE et en ALS	241
Graphique 13. GPAL et gestion des 4 Cs en FLE et en ALS.....	242
Graphique 14. GPAL et structuration du milieu didactique en CE1 et en CM2	268
Graphique 15. GPAL et structure de l'action de l'enseignante en CE1 et en CM2	269
Graphique 16. GPAL et gestion des 4 Cs en CE1 et en CM2	271
Graphique 17. GPAL et structuration du milieu didactique en grande section et en CE1	295
Graphique 18. GPAL et structure de l'action de l'enseignante en grande section et en CE1	297
Graphique 19. GPAL et gestion des 4 Cs en grande section et en CE1	298
Graphique 20. GPAL et structuration du milieu didactique en mathématiques géographie ..	324
Graphique 21. GPAL et structure de l'action de l'enseignante mathématiques géographie..	325
Graphique 22. GPAL et gestion des 4 Cs en mathématiques et en géographie	326
Graphique 23. GPAL et structuration du milieu didactique dans les groupes 1 et 2 de FLE.	345
Graphique 24. GPAL et structure de l'action de l'enseignante dans les groupes de FLE.....	346
Graphique 25. GPAL et gestion des 4 Cs dans les groupes 1 et 2 de FLE.....	348

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
CITATION	3
PRÉCISION	4
LISTE DES ABRÉVIATIONS	5
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	7
SOMMAIRE.....	10
INTRODUCTION GÉNÉRALE	19

PARTIE I

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION DE LA PARTIE I.....	30
CHAPITRE 1 : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues	32
1. Le contexte politique et éducatif du CECRL.....	33
1.1. Les buts et objectifs de la politique linguistique du Conseil de l'Europe	33
1.2. L'approche plurilingue	34
2. Une perspective actionnelle.....	36
2.1. La notion de tâche.....	36
2.2. Les compétences en jeu	38
3. Les niveaux communs de référence.....	40
3.1. Un cadre de référence en six niveaux.....	40
3.2. Les niveaux A1 et A2	40
3.2.1. L'échelle globale	41
3.2.2. La grille pour l'auto-évaluation.....	42
3.2.3. Les aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée.....	43
4. Synthèse du chapitre 1	44
CHAPITRE 2 : L'enseignement bilingue et les sections internationales.....	45
1. L'origine de l'enseignement bilingue et son historique en France.....	46
2. Les sections internationales	48
2.1. Les modalités d'ouverture des sections internationales	49

2.2. Les objectifs visés par les sections internationales.....	50
2.3. Les conditions d'admission dans les sections internationales du primaire.....	52
2.4. Principe de Ronjat et programmes des sections internationales du primaire.....	53
2.5. Le recrutement des enseignants des sections internationales du primaire.....	56
3. Synthèse du chapitre 2.....	57
CHAPITRE 3 : Problématisation de l'objet de recherche.....	58
1. Objectif, organisation matérielle et pédagogique de l'établissement étudié.....	59
2. Constats issus de la présentation de l'établissement et questionnement.....	62
3. Problématique et questions de recherche.....	64
4. Synthèse du chapitre 3.....	66
CONCLUSION DE LA PARTIE I.....	67

PARTIE II

ANCRAGE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION DE LA PARTIE II.....	69
CHAPITRE 4 : Cadre conceptuel de l'enseignement en langue étrangère.....	71
1. Le concept de langue de scolarisation.....	72
1.1. La langue maternelle.....	72
1.2. La langue étrangère.....	72
1.3. La langue seconde.....	73
1.4. Les différents niveaux de maîtrise des langues.....	74
1.5. La langue de scolarisation.....	75
1.5.1. La langue objet d'enseignement.....	77
1.5.2. La langue outil d'enseignement.....	78
1.5.3. Le statut de la langue de scolarisation et les difficultés associées.....	79
1.5.4. Réussite scolaire et sociale et langue de scolarisation.....	81
1.6. La langue cible.....	82
2. Le plurilinguisme.....	84
2.1. Qu'est-ce qu'être bilingue ?.....	84
2.2. Le plurilinguisme en France.....	86
2.3. La compétence plurilingue.....	87

2.4. Biographie langagière et répertoire verbal d'une personne plurilingue	88
2.5. L'alternance codique	90
3. L'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère.....	92
3.1. De l'éducation bilingue à l'EMILE	92
3.2. Qu'est-ce que l'EMILE ?	94
3.3. Les objectifs visés par l'EMILE	96
3.3.1. Les objectifs linguistiques	96
3.3.2. Les objectifs culturels.....	97
3.3.3. Les objectifs cognitifs.....	98
3.4. Les principales difficultés rencontrées par l'EMILE	100
3.4.1. Faut-il appliquer le principe de Ronjat ?	100
3.4.2. La formation initiale et continue des enseignants des classes bilingues	101
3.4.3. Le matériel pédagogique	102
4. Synthèse du chapitre 4.....	103
CHAPITRE 5 : Notions et concepts didactiques transposés à l'EMILE.....	104
1. Situation, transposition et contrat didactiques dans l'EMILE.....	106
1.1. Situations didactique et adidactique dans l'EMILE	106
1.2. La double transposition didactique de l'EMILE	107
1.3. Le contrat didactique dans l'EMILE	108
2. La motivation dans l'EMILE.....	111
2.1. La motivation en contexte scolaire.....	111
2.2. Motivation : EMILE versus enseignement traditionnel des langues étrangères	114
3. Le statut de l'erreur dans l'EMILE	117
3.1. L'erreur à travers les théories de l'apprentissage	117
3.2. L'étayage pour analyser les erreurs	119
3.3. L'erreur comme indice	120
4. Les gestes professionnels d'adaptation linguistique.....	122
5. La structuration du milieu didactique.....	124
5.1. Les gestes d'atmosphère	125
5.2. Les gestes d'étayage.....	125
5.3. Les gestes de tissage	126
5.4. Les gestes de pilotage	127
6. Le quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant	128

6.1. Définir la tâche	129
6.2. Dévoluer la tâche aux élèves	130
6.3. Réguler les apprentissages.....	132
6.4. Institutionnaliser le savoir	133
7. La gestion des 4 Cs.....	135
7.1. Le contenu	135
7.2. La communication	136
7.3. La cognition.....	136
7.4. La culture.....	137
8. Synthèse du chapitre 5	138
CONCLUSION DE LA PARTIE II	140

PARTIE III

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION DE LA PARTIE III	143
CHAPITRE 6 : Les outils de la méthodologie	145
1. La démarche clinique.....	146
1.1. Définition.....	146
1.2. Pourquoi la démarche clinique ?	147
2. L'entretien d'explicitation	148
2.1. Définition.....	148
2.2. Les difficultés	148
2.3. Les différentes prises d'information.....	149
3. L'approche comparative	151
3.1. Définition.....	151
3.2. Mise en œuvre de l'approche comparative	152
4. Synthèse du chapitre 6.....	155
CHAPITRE 7 : Le dispositif de la recherche	156
1. La procédure mise en œuvre.....	157
1.1. Les démarches préalables	157
1.2. Le recueil des données.....	159
2. La constitution du corpus	161

2.1. Les séances et les entretiens sélectionnés.....	161
2.2. Les transcriptions des séances et des entretiens sélectionnés.....	162
2.3. Les profils linguistiques des classes et des groupes retenus.....	163
3. Le protocole d'analyse des données	165
3.1. La détermination du degré d'hétérogénéité linguistique	165
3.1.1. En classe ordinaire.....	165
3.1.2. Dans les groupes de FLE et d'ALS	166
3.2. La conception des tableaux synoptiques	167
3.2.1. Le contexte de la séance	168
3.2.2. L'analyse des GPAL utilisés pendant les séances et évoqués en entretien	169
3.2.3. Typologie des GPAL utilisés pendant les séances	170
3.2.4. Typologie des GPAL évoqués en entretien	173
3.3. Les comparaisons effectuées	176
4. Synthèse du chapitre 7	178
 CHAPITRE 8 : La population étudiée.....	 179
1. Profils linguistiques de la classe principale de CE1	181
2. Profils linguistiques de la classe principale de CM2.....	183
3. Profils linguistiques de la section anglaise de CE1	185
4. Profils linguistiques des groupes de français langue étrangère	187
5. Profils linguistiques des groupes d'Anglais Langue Seconde.....	189
6. Synthèse du chapitre 8.....	191
 CONCLUSION DE LA PARTIE III.....	 192

PARTIE IV

ANALYSE COMPARATIVE DU CORPUS ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

INTRODUCTION DE LA PARTIE IV	194
 CHAPITRE 9 : L'influence du statut de la langue de scolarisation sur les GPAL.....	 198
1. Analyse comparative de séances de mathématiques en CE1 en français et en anglais ..	199
1.1. Comparaison des contextes	199
1.2. Caractéristiques quantitatives des GPAL dans les séances et les entretiens	201
1.2.1. Comparaison des séances	202
1.2.2. Comparaison des entretiens	204

1.2.3. Correspondance entre séances et entretiens.....	208
1.3. Caractéristiques qualitatives des GPAL dans les séances et les entretiens	210
1.3.1. GPAL communs aux deux LScO	210
1.3.2. GPAL différents quand la LScO est vernaculaire	211
1.3.3. GPAL différents quand la LScO est véhiculaire	213
1.4. Comparaison de l'orientation des GPAL dans les deux séances.....	216
1.4.1. Structuration du milieu didactique	216
1.4.2. Structure de l'action des enseignantes.....	218
1.4.3. Gestion des 4 Cs	219
1.5. Synthèse sur l'influence du statut de la LScO en classe ordinaire	220
2. Analyse comparative de séances de FLE et d'ALS en petite section de maternelle	223
2.1. Comparaison des contextes	223
2.2. Caractéristiques quantitatives des GPAL dans les séances et les entretiens	226
2.2.1. Comparaison des séances	227
2.2.2. Comparaison des entretiens	229
2.2.3. Correspondance entre séances et entretiens.....	232
2.3. Caractéristiques qualitatives des GPAL dans les séances et les entretiens	233
2.3.1. GPAL communs aux deux LScO	233
2.3.2. GPAL différents quand la LScO est vernaculaire	234
2.3.3. GPAL différents quand la LScO est véhiculaire	237
2.4. Comparaison de l'orientation des GPAL dans les deux séances.....	239
2.4.1. Structuration du milieu didactique	239
2.4.2. Structure de l'action des enseignantes.....	240
2.4.3. Gestion des 4 Cs	242
2.5. Synthèse sur l'influence du statut de la LScO dans les dispositifs d'aide.....	243
3. Rappel et comparaison des résultats en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide..	246
3.1. Rappel des résultats sur l'influence du statut de la LScO en classe ordinaire	246
3.2. Rappel des résultats sur l'influence du statut de la LScO en dispositif d'aide	249
3.3. Comparaison des résultats en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide	251
CHAPITRE 10 : L'influence de l'âge des élèves sur les GPAL.....	252
1. Analyse comparative de séances de mathématiques en français en CE1 et en CM2	253
1.1. Comparaison des contextes	253
1.2. Caractéristiques quantitatives des GPAL dans les séances et les entretiens	255

1.2.1. Comparaison des séances	256
1.2.2. Comparaison des entretiens	258
1.2.3. Correspondance entre séances et entretiens.....	261
1.3. Caractéristiques qualitatives des GPAL dans les séances et les entretiens	261
1.3.1. GPAL communs aux deux niveaux de classes	261
1.3.2. GPAL différents en CE1	262
1.3.3. GPAL différents en CM2	266
1.4. Comparaison de l'orientation des GPAL dans les deux séances.....	267
1.4.1. Structuration du milieu didactique	268
1.4.2. Structure de l'action de l'enseignante	269
1.4.3. Gestion des 4 Cs	270
1.5. Synthèse sur l'influence de l'âge des élèves en classe ordinaire.....	272
2. Analyse comparative de séances d'ALS en grande section de maternelle et en CE1	275
2.1. Comparaison des contextes	275
2.2. Caractéristiques quantitatives des GPAL dans les séances et les entretiens	277
2.2.1. Comparaison des séances	278
2.2.2. Comparaison des entretiens	281
2.2.3. Correspondance entre séances et entretiens.....	285
2.3. Caractéristiques qualitatives des GPAL dans les séances et les entretiens	285
2.3.1. GPAL communs aux deux niveaux de classe.....	285
2.3.2. GPAL différents en grande section de maternelle.....	286
2.3.3. GPAL différents en CE1	289
2.4. Comparaison de l'orientation des GPAL dans les deux séances.....	295
2.4.1. Structuration du milieu didactique	295
2.4.2. Structure de l'action de l'enseignante	296
2.4.3. Gestion des 4 Cs	298
2.5. Synthèse sur l'influence de l'âge des élèves en ALS	299
3. Rappel et comparaison des résultats en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide ..	302
3.1. Rappel des résultats sur l'influence de l'âge des élèves en classe ordinaire	302
3.2. Rappel des résultats sur l'influence de l'âge des élèves dans les dispositifs d'aide	305
3.3. Comparaison des résultats en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide	307
 CHAPITRE 11 : L'influence du degré d'hétérogénéité linguistique sur les GPAL	 308
1. Analyse comparative de séances de mathématiques et géographie en français en CM2	309

1.1. Comparaison des contextes	309
1.2. Caractéristiques quantitatives des GPAL dans les séances et les entretiens	311
1.2.1. Comparaison des séances	312
1.2.2. Comparaison des entretiens	315
1.2.3. Correspondance entre séances et entretiens.....	316
1.3. Caractéristiques qualitatives des GPAL dans les séances et les entretiens	317
1.3.1. GPAL communs aux deux configurations de classe	317
1.3.2. GPAL différents quand l'hétérogénéité linguistique est forte.....	318
1.3.3. GPAL différents quand l'hétérogénéité linguistique est faible	320
1.4. Comparaison de l'orientation des GPAL dans les deux séances.....	323
1.4.1. Structuration du milieu didactique	323
1.4.2. Structure de l'action de l'enseignante	325
1.4.3. Gestion des 4 Cs	326
1.5. Synthèse sur l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique en classe ordinaire	327
2. Analyse comparative de deux séances de FLE en CM1-CM2 mixte et débutants.....	330
2.1. Comparaison des contextes	330
2.2. Caractéristiques quantitatives des GPAL dans les séances et les entretiens	333
2.2.1. Comparaison des séances	334
2.2.2. Comparaison des entretiens	337
2.2.3. Correspondance entre séances et entretiens.....	339
2.3. Caractéristiques qualitatives des GPAL dans les séances et les entretiens	340
2.3.1. GPAL communs aux deux configurations du groupe	340
2.3.2. GPAL différents quand l'hétérogénéité linguistique est maximale.....	342
2.3.3. GPAL différents quand l'hétérogénéité linguistique est forte.....	342
2.4. Comparaison de l'orientation des GPAL dans les deux séances.....	344
2.4.1. Structuration du milieu didactique	345
2.4.2. Structure de l'action de l'enseignante	346
2.4.3. Gestion des 4 Cs	347
2.5. Synthèse sur l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique en FLE	349
3. Rappel et comparaison des résultats en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide..	352
3.1. Rappel des résultats sur l'hétérogénéité linguistique en classe ordinaire.....	352
3.2. Rappel des résultats sur l'hétérogénéité linguistique en dispositif d'aide.....	354
3.3. Comparaison des résultats en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide	357

CHAPITRE 12 : Discussion des résultats	358
1. Résultats généraux et typologie des catégories de GPAL	360
1.1. Caractéristiques quantitatives des GPAL	360
1.2. Caractéristiques qualitatives des GPAL	362
1.2.1. Résultats généraux	364
1.2.2. Correspondance entre séances et entretiens.....	365
1.2.3. Différences entre classes ordinaires et dispositifs d'aide	366
1.3. Orientation des GPAL	367
1.4. Synthèse des variables influencées et limites des résultats généraux.....	369
2. L'influence du statut de la langue de scolarisation.....	371
2.1. Caractéristiques quantitatives des GPAL	371
2.2. Caractéristiques qualitatives des GPAL	372
2.3. Orientations des GPAL.....	373
3. L'influence de l'âge des élèves	375
3.1. Caractéristiques quantitatives des GPAL	375
3.2. Caractéristiques qualitatives des GPAL	376
3.3. Orientations des GPAL.....	377
4. L'influence du degré d'hétérogénéité linguistique.....	379
4.1. Caractéristiques quantitatives des GPAL	379
4.2. Caractéristiques qualitatives des GPAL	381
4.3. Orientation des GPAL	383
5. Réflexion sur les limites de l'étude	385
CONCLUSION GÉNÉRALE	389
PERSPECTIVES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES	401
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	406
TEXTES INSTITUTIONNELS	415
SITOGRAPHIE.....	416
INDEX DES CONCEPTS CLÉS	417
INDEX DES AUTEURS CITÉS.....	423
LISTE DES ANNEXES CONSULTABLES DANS LE VOLUME 2	429
RÉSUMÉS EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS (4 ^{ème} de couverture).....	432

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Notre recherche porte sur l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE) et plus précisément sur les pratiques enseignantes dans le cadre de l'enseignement bilingue. L'introduction générale de cette thèse vise à exposer ce qui nous a amenée à entreprendre cette recherche. Pour cela, nous présenterons brièvement notre double casquette d'étudiante et de professionnelle de l'éducation, avant d'aborder la question de l'EMILE et la présentation de la recherche conduite dans cette thèse, à travers son champ d'intervention, son terrain, son corpus, les comparaisons effectuées, les outils théoriques utilisés et sa problématique.

Suite à une maîtrise en Langues Étrangères Appliquées (LEA), et diverses expériences professionnelles dans l'export et l'organisation d'événements internationaux, nous sommes devenue professeure des écoles en 2006. Depuis, nous nous sommes toujours intéressée à la question de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. À l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), notre mémoire professionnel, soutenu en 2007, portait déjà sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. En 2011, nous avons repris nos études, en parallèle de notre métier d'enseignante, pour faire le Master 2 recherche en sciences de l'éducation et travailler la question de l'enseignement bilingue dans le cadre de notre mémoire. En tant que professeure des écoles nous avons été confrontée à l'arrivée d'enfants allophones dans notre classe. Nous ne savions absolument pas gérer le fait que ces enfants avaient des langues maternelles autres et qu'ils ne maîtrisaient pas du tout le français à leur arrivée. Même si, avec le temps, ils faisaient d'énormes progrès, le fait que nos élèves aient des niveaux de maîtrise du français très différents nous mettait en difficulté dans la pratique de notre métier. Nous nous sommes inscrite en doctorat en 2012, pour approfondir nos connaissances sur le bilinguisme et tenter de dégager des techniques de gestion de l'hétérogénéité linguistique. Depuis la rentrée 2016, après avoir été professeure des écoles pendant dix ans, nous occupons un poste de formatrice de français et d'anglais en tant qu'Attachée Temporaire à l'Enseignement et à la Recherche (ATER) à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ) de l'université d'Aix-Marseille.

L'enseignement bilingue porte plusieurs noms : enseignement immersif ou en immersion, Discipline Non Linguistique (DNL) enseignées en langue étrangère ou encore Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE) ou *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* en anglais. Nous choisissons d'utiliser la dénomination EMILE. Nous avons découvert cette forme d'enseignement en 2007, pendant notre année à l'IUFM en tant que professeur des écoles stagiaire, lors d'un stage en Italie. Cette méthode était pratiquée par une enseignante spécialisée d'anglais qui nous a permis d'assister aux cours qu'elle donnait de la première à la cinquième année de l'école élémentaire. Cette enseignante italienne nous a proposé de concevoir un projet d'EMILE et de le mettre en œuvre dans ses classes. Par la suite, dans le cadre d'une bourse de formation continue Comenius obtenue en 2010, nous avons participé à une formation sur cette méthode, en Angleterre, intitulée *English at primary level focusing on CLIL*¹. Nous y avons rencontré entre autres le Dr Diana Hicks, auteure de manuels pour l'enseignement de l'anglais, qui a fini de nous convaincre de l'intérêt de l'EMILE. C'est pourquoi, en 2012, nous sommes retournée en Angleterre, toujours dans le cadre d'une bourse de formation continue Comenius, pour participer à la formation suivante : *CLIL material development*², qui est en quelque sorte la mise en pratique de la formation suivie deux ans auparavant, puisqu'elle est axée sur la conception d'outils pédagogiques propres à ce type d'enseignement.

La Commission européenne préconise l'EMILE. En effet, après avoir engagé un vaste processus de préparation et de consultation, elle a adopté, le 27 juillet 2003, un plan d'action intitulé « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique (2004-2006) ». Ce plan fut complété, par l'adoption en novembre 2005 de la première communication de la Commission sur le multilinguisme intitulée « Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme ». « L'enseignement d'autres matières à travers la pratique de langues étrangères [y est cité comme moyen d'] « améliorer la qualité de l'enseignement des langues à tous les niveaux »³, ce qui a été identifié par le plan d'action comme l'un des trois grands domaines dans lesquels des actions devaient être menées. Différents chercheurs ont travaillé sur l'EMILE (plus connu sous son acronyme anglais *CLIL* pour *Content and Language Integrated Learning*), ce qui montre l'intérêt et l'importance accordé à ces questions. Parmi

¹ L'anglais au niveau primaire axé sur l'EMILE

² Développement d'outils pédagogiques pour l'EMILE

³ Politique linguistique de l'UE : Plan d'action pour les langues. Site CCN - L'Observatoire EMILE - Documents clés. (en ligne), 13 avril 2012. http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages_fr.htm

ces chercheurs, nous pouvons citer : David Marsh⁴, qui a participé au lancement du terme *CLIL* en 1994 et a coordonné en 2002 la production de « *CLIL - The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential* » pour la Commission européenne (DG EAC). Ce tour d'horizon de la situation en Europe a été utilisé dans la réalisation du plan d'action 2004-2006 de la Commission européenne : « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique ». Do Coyle⁵, a également beaucoup écrit sur ce thème, dont les descriptions nationales publiées par la Commission européenne. Pour cette auteure, tous les élèves devraient pouvoir bénéficier de l'EMILE. Enfin, Dieter Wolff⁶, est impliqué dans de nombreux projets européens comme le *CLIL Cascade Network (CCN)* fondé par l'Union européenne et le projet de développement de programmes scolaires d'EMILE du Conseil de l'Europe.

Un des buts visés par l'Union européenne est de former des citoyens européens en prônant l'apprentissage des langues et en donnant comme objectif la maîtrise de deux langues étrangères en plus de la langue maternelle pour chacun. Afin d'y arriver, la Commission européenne préconise l'utilisation de l'EMILE. Mais celui-ci prend diverses formes dans les différents pays européens. En ce qui concerne la France, il existe trois types d'EMILE : « Le premier est organisé dans les *sections internationales* créées dans les écoles, collèges et lycées créées en 1981, ainsi que dans les *sections européennes* mises en place uniquement dans les établissements d'enseignement secondaire (collèges et lycées). Le second concerne l'enseignement des langues régionales dans le système éducatif, de l'école maternelle au lycée. Il se dénomme officiellement depuis 1995 *enseignement bilingue à parité horaire*. Le troisième existe dans les *dispositifs bilingues à profil franco-allemand* dans l'enseignement secondaire, créés au niveau du lycée par les accords de coopération conclus entre la France et la République fédérale d'Allemagne. » (Commission européenne, 2006 b).

⁴ David Marsh est spécialiste des langues et de la communication à l'UNICOM, le centre d'éducation continue de l'Université de Jyväskylä, en Finlande.

⁵ Do Coyle est Professeure en Innovation dans l'apprentissage, à l'Université d'Aberdeen en Écosse. Elle est mondialement reconnue pour son travail sur les pédagogies CLIL.

⁶ Dieter Wolff occupe la chaire d'enseignement des langues étrangères à l'Université de Wuppertal en Allemagne.

Afin de déterminer le champ d'intervention de notre recherche, nous sommes partie de notre mémoire de Master 2 qui portait sur l'EMILE existant en France à l'école primaire. D'après les trois types d'EMILE définis par la Commission européenne pour la France, seules deux formes concernent le premier degré : celle concernant les sections internationales, avec un enseignement combinant la langue d'état avec une langue vivante étrangère, représenté par les sections internationales ; et celle correspondant à l'enseignement bilingue à parité horaire, avec un enseignement combinant la langue d'état et une langue vivante régionale. En Master, notre recherche portait sur la comparaison de ces deux types d'EMILE. Or, dans cette thèse, c'est la question de l'enseignement en sections internationales qui a retenu notre attention, car nous souhaitions initialement aborder la question de l'EMILE sur l'ensemble de la scolarité, de la petite section de maternelle à la terminale. Ce type d'enseignement présentait l'avantage d'exister à l'école, au collège et au lycée. Cependant, malgré les contacts pris avec les enseignants du second degré de l'école internationale choisie, et leur intérêt pour les questions de recherche posées, ils n'ont pas souhaité y participer. Leur décision était notamment liée à la charge de travail inhérente à la passation des entretiens et à la préparation des séances filmées, qui s'ajoutait à leur emploi du temps déjà chargé. Dans ces conditions, nous avons restreint le champ de notre recherche au premier degré, qui regroupe les écoles maternelles et élémentaires, et traité, dans cette thèse, uniquement du cas des professeurs des écoles. La perspective de comparaisons possibles avec le second degré, lors de futures études, n'est pas pour autant abandonnée, et le type de données recueillies a été réfléchi dans cette perspective.

Pour cette recherche, nous avons choisi comme terrain, une école internationale publique de la région PACA, dont nous tairons le nom par soucis d'anonymat. Celle-ci scolarise les enfants de la petite section de maternelle à la terminale dans des sections internationales et européennes (ces dernières uniquement dans le secondaire). Nous considérons les professeurs exerçant en français et en anglais dans cet établissement comme des experts de la gestion de l'hétérogénéité linguistique car ils y sont confrontés quotidiennement et à grande échelle. En effet, pour la plupart des élèves des classes principales, dans lesquelles l'enseignement se fait en français deux jours par semaine, cette langue n'est pas la Langue Maternelle (LM). Il en est de même le reste de la semaine pour les élèves scolarisés dans la section anglaise qui rassemble les élèves francophones et anglophones, mais aussi ceux n'ayant pas de section linguistique correspondant à leur LM. Cette école internationale a été créée en 2007 pour répondre aux besoins de scolarisation spécifiques suscités par l'implantation, dans la région PACA, d'un projet d'entreprise qui associe sept entités : la Chine, la Corée du Sud, les États-

Unis, l'Europe, la Fédération de Russie, l'Inde et le Japon. L'école est destinée à scolariser prioritairement les enfants du personnel des entreprises internationales mandatées pour ce projet, mais scolarise également les enfants de la population locale. Elle regroupe une école maternelle, une école élémentaire, un collège et un lycée et compte plus de cinq cents élèves de vingt-huit nationalités différentes, dont environ la moitié est francophone, et emploie des enseignants de vingt-deux nationalités. Dans les écoles maternelle et élémentaire de cet établissement, tous les élèves, de la petite section de maternelle au CM2 ont cours deux jours en français (classe principale) et deux jours en langue de section. Cet établissement est adapté à la diversité des publics scolaires attendus. En effet, il propose cinq sections internationales : allemande, anglaise, chinoise, italienne et japonaise. De plus, deux dispositifs d'aide sont prévus pour les élèves ne maîtrisant pas suffisamment les Langues de Scolarisation (LSco) pour suivre l'intégralité des cours. Il s'agit des cours de Français Langue Étrangère (FLE) et d'Anglais Langue Seconde (ALS)⁷. Ce dispositif n'existe pas pour les quatre autres langues de section, car il n'est à priori pas nécessaire. Des cours de 'maintien dans la langue et la culture d'origine' sont proposés aux élèves dont la LM n'est pas représentée parmi les sections linguistiques. Ces derniers sont généralement scolarisés dans la section anglaise qui revêt de ce fait un caractère particulier. En effet, comme il a été dit, les élèves de cette section ne sont pas tous anglophones, contrairement aux élèves des autres sections linguistiques qui ont généralement tous la langue de section comme LM. Cela ajoute une difficulté supplémentaire pour les enseignants anglophones et nous donne matière à observer leur pratique quant à la gestion de l'hétérogénéité linguistique de leur classe. La particularité de la section anglaise nous a semblé intéressante à explorer. Nous avons donc choisi d'observer les pratiques des enseignants francophones et anglophones qui enseignent respectivement en classe principale et en section anglaise, dans cette école internationale.

Pour constituer notre corpus, nous avons filmé au total vingt-huit séances : en classe principale de petite section, CE1, CE2, CM1 et CM2; en section anglaise de petite section, grande section, CP, CE1, CE2 et CM1; dans les groupes de FLE de petite section et CM1-CM2 (groupes 1 et 2) ; ainsi que dans les groupes d'ALS de petite section, grande section, CP et CE1⁸. Nous avons également mené vingt-cinq entretiens avec les onze enseignants de ces classes ou groupes, ainsi qu'avec les différents membres de la direction de l'établissement : les deux directeurs successifs, la directrice adjointe au primaire et le directeur adjoint au

⁷ Dénomé *English as a Second Language (ESL)* dans l'établissement

⁸ Pour la signification des niveaux de classe, cf la liste des abréviations

secondaire. Par ailleurs, nous sommes inscrite dans l'équipe 3 de l'Unité Mixte de Recherche Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (UMR ADEF) dont l'un des axes de recherche est la didactique comparée. Nous souhaitons, à ce titre, comparer les pratiques enseignantes, à l'œuvre dans cette école internationale, pour gérer l'hétérogénéité linguistique des élèves, afin de comprendre l'influence de trois facteurs. En effet, l'ensemble des séances filmées nous a permis d'observer, tout d'abord, des binômes d'enseignants francophone et anglophone d'un même niveau de classe, dans le but de décrire et de comprendre l'impact de la LSco sur la manière dont ils gèrent l'hétérogénéité linguistique de leurs classes. Ensuite, nous avons aussi pu filmer, à plusieurs reprises, un même professeur exerçant dans deux niveaux de classe différents, et nous avons donc pu voir également l'influence de l'âge des élèves sur leur façon de gérer cette hétérogénéité linguistique. Enfin, certains enseignants ont été filmés lors de deux séances menées dans la même classe, mais avec des degrés d'hétérogénéité linguistique plus ou moins importants selon la discipline enseignée, et nous avons pu aussi en dégager l'impact sur les pratiques de ces professeurs. Précisons que les disciplines enseignées déterminent le degré d'hétérogénéité linguistique des classes ordinaires puisqu'elles conditionnent la composition de la classe. En effet, les élèves ayant des difficultés en français ou en anglais ne participent pas à tous les enseignements et bénéficient, à la place, de cours de FLE ou d'ALS, de manière plus ou moins intensive selon leur niveau de maîtrise de ces LSco (grands débutants, débutants ou intermédiaires). Lorsqu'ils atteignent le niveau avancé, ils sont intégrés dans les classes ordinaires à plein temps, comme les locuteurs natifs. Pour déterminer le degré d'hétérogénéité linguistique des groupes de FLE et d'ALS nous avons conçu un barème en fonction des différents niveaux de maîtrise de la LSco et de LM représentées. Le protocole décrit précédemment est synthétisé dans le tableau 1.

Tableau 1. Protocole d'observation des trois facteurs d'influence déterminés

Facteurs d'influence de la gestion de l'hétérogénéité linguistique	Protocole
LSco	Même niveau de classe (même âge) Même degré d'hétérogénéité linguistique (même discipline*) LSco différentes (professeurs anglophone et francophone)
Âge des élèves	Même degré d'hétérogénéité linguistique (même discipline*) Même LSco (même professeur) Niveaux de classe différents (âges différents)
Degré d'hétérogénéité linguistique	Même LSco (même professeur) Même niveau de classe (même âge) Degrés d'hétérogénéité linguistique (disciplines différentes*)

* pour les classes ordinaires uniquement

Parmi l'ensemble des séances que nous avons initialement filmées, nous avons choisi celles qui nous permettaient de comparer, pour chacun des trois facteurs d'influence déterminés, deux séances en classe ordinaire (classe principale et/ou section anglaise) et deux séances dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage du français et de l'anglais (cours de FLE et d'ALS). Les séances retenues ont toutes été menées par des femmes, aussi par la suite, nous parlons d'enseignantes et de professeures. Au final, le corpus utilisé dans le cadre de cette thèse comprend les transcriptions de dix séances sur les vingt-huit filmées ainsi que douze entretiens sur les vingt-quatre réalisés. Les dix séances choisies sont les suivantes : en classe principale, les séances de mathématiques en CE1 et CM2 et de géographie en CM2 ; en section anglaise, une séance de mathématiques en CE1 ; en FLE, les groupes de petite section et de CM1-CM2 (groupe mixte et groupe débutants) ; et en ALS, les groupes de petite section, de grande section et de CE1. Le tableau 2 synthétise les comparaisons effectuées.

Tableau 2. Comparaisons effectuées

Facteurs d'influence de la gestion de l'hétérogénéité linguistique	Classes ordinaires	Dispositifs d'aide
LSco	2 séances de mathématiques en CE1 l'une en français, l'autre en anglais	Séances de FLE et d'ALS en petite section
Âge des élèves	2 séances de mathématiques l'une en CE1, l'autre en CM2	2 séances d'ALS l'une en grande section, l'autre en CE1
Degré d'hétérogénéité linguistique	1 séance de mathématiques (avec les débutants) et 1 séance de géographie (sans les débutants) en CM2	2 séances de FLE en CM1-CM2 groupe 1 (mixte) et groupe 2 (débutants)

Pour comprendre comment les enseignantes retenues gèrent l'hétérogénéité linguistique de leur classe ou de leur groupe, nous avons analysé les gestes professionnels qu'elles mettaient en place à la fois pour prévenir et pour gérer les difficultés des élèves liées à la LSco. En d'autres termes, nous avons cherché à comprendre à travers quels gestes professionnels (concept relatif aux sciences de l'éducation) se manifestait l'adaptation linguistique (concept relatif aux sciences du langage) de ces professeures. C'est pourquoi nous avons choisi l'expression de 'gestes professionnels d'adaptation linguistique' (Zougs, 2016). Précisons que par la suite, nous utiliserons 'gestes d'adaptation' pour ne pas alourdir notre discours, mais il renverra bien à la notion de Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique, également désignée par le sigle GPAL. Cette appellation lie les deux disciplines scientifiques sur lesquelles repose notre recherche : les sciences de l'éducation et les sciences du langage. Nous partons donc du principe que dans le cadre de l'EMILE, les enseignants ont recours à des GPAL, et que ces derniers dépendent de trois facteurs. Ainsi, dans une approche comparative, nous cherchons à déterminer quelles sont les différences et les similitudes dans l'usage de ces gestes d'adaptation, en fonction du statut de la LSco (vernaculaire pour le français et véhiculaire pour l'anglais), de l'âge des élèves (niveaux de classes différents) et du degré d'hétérogénéité linguistique (disciplines différentes pour les classes ordinaires et profils linguistiques différents pour les groupes de FLE). En adoptant cette démarche en classe ordinaire ainsi que dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage du français et de l'anglais, pour chacun de ces trois facteurs, nous souhaitons comprendre le recours des enseignantes aux GPAL, également en fonction du type d'enseignement (ordinaire ou spécialisé).

Trois outils théoriques, utilisés pour analyser les séances que nous allons comparer, vont nous permettre de comprendre sous quelles formes, à quels moments et dans quels buts, les enseignantes filmées font appel à des gestes d'adaptation. Concernant les formes que peuvent prendre ces gestes d'adaptation, nous nous baserons sur les travaux de Bucheton (2011), relatifs à la 'structuration le milieu didactique' en gestes d'atmosphère, de tissage, d'étayage ou de pilotage spatio-temporel. Pour décrire les moments où les professeures ont recours à des gestes d'adaptation, nous nous référerons au 'quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant' de Sensevy et Mercier (2007) pour déterminer si elles les utilisent plutôt au moment de définir la tâche, de la dévoluer aux élèves, de réguler les apprentissages ou d'institutionnaliser le savoir. Enfin, au sujet des buts poursuivis par les enseignantes lorsqu'elles font appel à des GPAL, nous utiliserons les travaux de Coyle (2002) sur la gestion 'des 4Cs', selon lesquels, toute séance EMILE doit chercher à favoriser à la fois le contenu, la communication, la cognition et la culture.

En résumé, nous proposons de travailler sur la problématique suivante : Dans quelle mesure le statut de la langue de scolarisation, l'âge des élèves et le degré d'hétérogénéité linguistique influencent les Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique des professeures des écoles exerçant en contexte multilingue, pour gérer l'hétérogénéité linguistique des élèves en langue de scolarisation ? Pour avoir des éléments de réponse sur cette question, nous considérerons le nombre, les types et les catégories de GPAL utilisés par les enseignantes dans les séances filmées et identifiés dans leurs entretiens, ainsi que les orientations de ces gestes d'adaptation selon les formes qu'ils prennent, les moments où les professeures y ont recours et les buts qu'elles poursuivent en y faisant appel dans leurs séances. Nous regarderons également les différences et les similitudes concernant les GPAL entre les classes ordinaires qui regroupent les classes principales (enseignement en français) et celles de la section anglaise, et les dispositifs d'aide à l'apprentissage du français et de l'anglais (cours de FLE et d'ALS) qui visent à faire entrer les élèves dans ces langues de scolarisation. Ce qui nous amène à compléter la première partie de notre problématique citée précédemment par la question suivante : Le type d'enseignement, ordinaire ou spécialisé, modifie-t-il l'influence des trois facteurs étudiés sur le recours des enseignants aux GPAL ? Cette problématique sera développée dans la première partie de cette thèse consacrée au contexte de la recherche (cf. chapitre 3, § 3).

Afin d'y répondre, nous développerons quatre parties dans cette thèse. La première partie sera consacrée au contexte de la recherche. Nous le décrirons, dans un premier temps, à travers l'ancrage institutionnel de notre étude qui repose d'une part, sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, publié par le Conseil de l'Europe en 2001 (chapitre 1), et d'autre part, sur l'enseignement bilingue et le cas particulier des sections internationales (chapitre 2). Dans un second temps, pour continuer la description du contexte, nous exposerons la problématisation de l'objet de recherche (chapitre 3).

Dans la deuxième partie consacrée à l'ancrage théorique de la recherche, nous présenterons d'une part, le cadre conceptuel de l'enseignement en langue étrangère (chapitre 4), à travers les concepts de langue de scolarisation, de plurilinguisme et d'EMILE. D'autre part, nous transposerons des notions et concepts didactiques à l'EMILE (chapitre 5), telles que notamment les notions de motivation et de statut de l'erreur ainsi que les concepts de gestes professionnels.

Dans une troisième partie, nous décrirons la méthodologie de la recherche. Nous consacrerons un chapitre aux outils de la recherche (chapitre 6) que représentent la démarche clinique, l'entretien d'explicitation et l'approche comparative. Le suivant présentera le dispositif de la recherche (chapitre 7) à partir de la procédure mise en œuvre, de la constitution de notre corpus et du protocole d'analyse utilisé. Le dernier chapitre de cette partie présentera la population étudiée (chapitre 8).

Enfin, la quatrième et dernière partie de cette thèse sera dédiée à l'analyse de notre corpus et à la discussion des résultats, à travers quatre chapitres. Les trois premiers traiteront de l'influence du statut de la LSco (chapitre 9), de l'âge des élèves (chapitre 10) et du degré d'hétérogénéité linguistique (chapitre 11) sur les GPAL utilisés par les professeures observées. Enfin, le dernier chapitre de cette thèse sera consacré à la discussion des résultats obtenus dans les trois chapitres précédents (chapitre 12).

PARTIE I

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION DE LA PARTIE I

Comme nous l'avons présenté dans l'introduction générale, la Commission européenne préconise l'utilisation de l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE) pour atteindre l'objectif qu'elle s'est fixée, à savoir la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en plus de la Langue Maternelle (LM), dans le but de former des citoyens européens. Ce type d'enseignement est régi par un document de la Commission européenne, publié en 2006 par Eurydice (le réseau d'information sur l'éducation en Europe), intitulé : « L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe » (2006a). Cependant ce type d'enseignement prend diverses formes selon les pays européens. Aussi, ce document est décliné en autant de versions que de pays européens. La « description nationale concernant la France pour 2004/2005 » (2006b) a été conçue, entre autres, à partir des différents textes officiels régissant les trois types d'EMILE existant en France, présentés dans l'introduction générale. Comme nous l'avons expliqué, notre recherche porte sur celui à l'œuvre dans les sections internationales du premier degré.

Notre étude vise à identifier et comprendre les pratiques enseignantes permettant de gérer l'hétérogénéité linguistique, dans le cadre de l'EMILE, à l'école primaire. Précisons qu'elle se limite aux enseignants qui exercent en français et en anglais, et porte sur des séances menées dans ces deux langues, dans les écoles maternelle et élémentaire de l'école internationale dans laquelle nous avons pu réaliser nos observations, en classe ordinaire (classes principales et section internationale) et dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage du français et de l'anglais (cours de Français Langue Étrangère – FLE et d'Anglais Langue Seconde – ALS).

Pour pouvoir analyser ces séances, nous avons besoin au préalable de rendre compte du contexte, de l'ancrage théorique et de la méthodologie de notre recherche. Cette première partie traitera donc du contexte de la recherche, pour lequel nous consacrerons deux chapitres à son ancrage institutionnel et un chapitre à la problématisation de notre objet d'étude. Dans le chapitre 1 nous présenterons le Cadre européen commun de référence pour les langues, publié par le Conseil de l'Europe en 2001, via son contexte politique et éducatif, la perspective actionnelle et les niveaux communs de référence. Puis, dans le chapitre 2, nous exposerons l'origine de l'enseignement bilingue et son historique en France, avant d'approfondir les particularités des sections internationales à partir des textes officiels qui s'y

rapportent, que nous illustrerons avec le cas de l'école internationale qui constitue notre terrain d'étude. Enfin, le chapitre 3 sera consacré à la problématisation de notre objet de recherche dans laquelle nous finirons de présenter l'établissement étudié, avant d'exposer les constats que nous avons réalisés et le questionnement auquel ceux-ci nous ont menée, ainsi que la problématique qui en a découlé et les questions de recherche que celle-ci a suscitées.

CHAPITRE 1 : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Dans le cadre de l'école ordinaire en France, l'enseignement des Langues Étrangères (LE), a été rendu obligatoire par les Instructions Officielles⁹ en 2002 et doit débiter au CE1, avec une sensibilisation dès le CP, depuis la rentrée 2008. Il se déroule sur 54 heures annuelles. Cet enseignement s'inscrit dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) qui fournit une base commune aux États membres de l'Union européenne pour concevoir les programmes. Les programmes¹⁰ relatifs à l'enseignement des LE, publiés en 2007, concernaient huit langues : l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, l'italien, le portugais et le russe. Néanmoins, l'anglais reste la langue la plus enseignée à l'école primaire : « 91,1% des élèves du secteur public et 95,4% dans le secteur privé suivent un enseignement d'anglais, les autres langues ne franchissent pas la barre des 10%. » (Chiffres clés, site Éduscol)¹¹.

À la fin de l'école primaire, les élèves doivent avoir atteint le niveau A1 du CECRL dans la LE enseignée et pouvoir communiquer de façon simple, si l'interlocuteur parle lentement et distinctement. Ce niveau sera défini dans le paragraphe consacré aux niveaux communs de référence pour l'apprentissage des LE en Europe (cf. chapitre 1, § 3). Le CECRL a été publié en 2001, après plusieurs années de recherches menées par des experts des États membres du Conseil de l'Europe. Il redéfinit les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et donne aux pays européens une base commune pour élaborer les programmes, les référentiels, les examens et les manuels de LE. Il définit également les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès des apprenants. Le CECRL vise ainsi à favoriser la mobilité éducative et professionnelle. Dans ce chapitre, nous exposerons tout d'abord le contexte politique et éducatif du CECRL, via les buts et objectifs de la politique linguistique du Conseil de l'Europe, et l'approche plurilingue. Puis, nous présenterons la perspective actionnelle qu'il préconise, à travers la notion de tâche et les compétences en jeu. Enfin, nous décrirons les niveaux communs de référence qu'il a définis, d'abord de façon globale, avant de focaliser sur les niveaux A1 et A2.

⁹ Bulletin officiel Hors Série n° 1 du 14 février 2002

¹⁰ Bulletin officiel Hors Série n° 8 du 30 août 2007

¹¹ <http://eduscol.education.fr/pid23224-cid45682/chiffres-cles.html>

1. Le contexte politique et éducatif du CECRL

1.1. Les buts et objectifs de la politique linguistique du Conseil de l'Europe

Le CECRL participe à l'objectif général du Conseil de l'Europe qui vise à « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres [...] par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel » (CECRL, 2001, p. 9)¹².

Concernant les langues vivantes, le conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe adhère à trois principes fondamentaux : considérer que la diversité linguistique et culturelle est une richesse œuvrant à une meilleure compréhension entre Européens, que la connaissance des langues européennes facilitera la communication entre Européens, et que la coordination des politiques européennes permettra une plus grande concertation au sein de l'Europe :

- La diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer [...] afin que cette diversité [...] devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques ;
- C'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens, [...] à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination ;
- Les États membres [...] pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques (CECRL, 2001, p. 10)¹³

Le conseil de la coopération culturelle, son comité de l'éducation et sa section langues vivantes ont donc concentré leurs activités sur l'encouragement, le soutien et la coordination des efforts des états membres et des ONG¹⁴ pour améliorer l'apprentissage des langues vivantes en Europe, selon ces principes fondamentaux. Pour y parvenir, ces instances européennes préconisent l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE), dont nous explorons dans cette thèse une des formes existant en France

¹² Recommandations R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe

¹³ Recommandation R (82) 18 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe

¹⁴ Organisations Non Gouvernementales œuvrant pour l'apprentissage des langues

dans le premier degré, que représente l'enseignement dans les sections internationales du primaire.

Plusieurs objectifs politiques articulent les actions du conseil de la coopération culturelle dans le domaine des langues vivantes :

- Outiller tous les Européens pour les défis de l'intensification de la mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie ;
- promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace ;
- entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe par une connaissance mutuelle accrue des langues nationales et régionales, y compris les moins largement enseignées ;
- répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles ; il s'agit là de l'effort de toute une vie qui doit être encouragé, concrètement organisé et financé à tous les niveaux du système éducatif par les organismes compétents ;
- éviter les dangers qui pourraient provenir de la marginalisation de ceux qui ne possèdent pas les capacités nécessaires pour communiquer dans une Europe interactive (CECRL, 2001, p. 10)¹⁵.

L'Union européenne mise donc sur l'apprentissage des langues et cultures pour asseoir la stabilité européenne grâce à une meilleure connaissance des autres et aspire ainsi à éliminer la discrimination. L'EMILE participe à cet objectif politique général visé par le conseil de la coopération culturelle dans le domaine des langues vivantes.

1.2. L'approche plurilingue

Le Conseil de l'Europe a une approche de l'apprentissage des langues plus axée sur le plurilinguisme que sur le multilinguisme. Ce dernier est la connaissance ou la coexistence de plusieurs langues dans une société donnée. Pour arriver au multilinguisme, il faut diversifier

¹⁵ Préambule à la Recommandation R (98) 6 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe

l'offre de langues dans les systèmes éducatifs, encourager les élèves à étudier plus d'une LE et réduire la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. L'approche plurilingue va au-delà :

[Elle] met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. (CECRL, 2001, p. 11)

Ainsi, deux personnes monolingues ne parlant pas la même langue peuvent tout de même communiquer en utilisant le paralinguistique (mimique, geste, mime, ...) qui constitue alors leur unique recours. En revanche, deux personnes plurilingues, n'ayant pas de langue commune, peuvent faire appel à d'autres recours linguistiques pour communiquer, comme le fait de traduire dans une langue proche d'une de celles de son interlocuteur ou de faire des analogies avec une autre langue. Comme nous le verrons dans la quatrième partie de cette thèse, consacrée à l'analyse et à l'interprétation des résultats, pour prévenir ou gérer les difficultés des élèves pour entrer dans la Langue de Scolarisation (LSco), les professeures observées font toutes appel au paralinguistique. Au niveau linguistique, certaines permettent aux élèves d'utiliser une autre langue que la LSco dans un contexte prédéfini, soit par la situation d'enseignement, soit par le niveau de maîtrise de cette langue par les élèves.

L'approche plurilingue modifie le but de l'apprentissage des langues. Plutôt que de connaître parfaitement une, deux, voire trois LE indépendamment les unes des autres, il s'agit de développer un répertoire langagier dans lequel chacune trouve sa place. On passe d'une logique de maîtrise à une logique d'interaction entre plusieurs langues. La question du plurilinguisme sera développée dans la partie théorique (cf. chapitre 4, § 2).

2. Une perspective actionnelle

2.1. La notion de tâche

Le CECRL donne les caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement de tâches à effectuer. (CECRL, 2001, p. 15)

Autrement dit, dans la perspective retenue par le CECRL, l'usager et l'apprenant d'une langue sont des acteurs sociaux devant réaliser des tâches dans des circonstances et un environnement donnés : « l'usage de la langue n'est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social » (CECRL, site Éduscol)¹⁶. Cela représente tout l'enjeu de l'EMILE : apprendre une LE, tout en apprenant des notions disciplinaires liées aux mathématiques, aux sciences, à l'histoire-géographie, au sport et à l'art visuel. Nous pouvons donc parler d'une approche actionnelle de l'usage et de l'apprentissage des LE dans le cadre de l'EMILE.

Les auteurs du CECRL précisent la notion de tâche : « Il y a 'tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECRL, 2001, p. 15). Rosen et Reinhardt (2010), à travers leur étude du CECRL, ainsi que Trim (2002) dans son « Guide pour les utilisateurs », distinguent cinq sortes de tâches :

- les tâches authentiques de la vie réelle :

« tâches communicatives langagières effectuées par exemple par un touriste qui visite un pays étranger [...] ou en communication professionnelle » (Rosen et Reinhardt, 2010, p. 123),

¹⁶ <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>

comme les élèves que nous avons observés pour notre recherche lorsqu'ils sont en récréation ou même en classe lorsque les professeures les laissent utiliser une langue autre que la LScO lorsque cela ne concerne pas le travail ;

- les tâches 'cibles', 'de répétition' ou 'proches de la vie réelle' :

« choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte de l'apprentissage » (Trim, 2002, p. 164), comme lorsque les enseignantes observées favorisent la langue de communication (ou langue usuelle) plutôt que le langage spécifique des disciplines ;

- les tâches pédagogiques communicatives :

« tâches interactives, comme le jeu de rôles et la simulation, qui engagent l'apprenant 'dans un faire semblant accepté volontairement' et visent à développer une compétence communicative » (Rosen et Reinhardt, 2010, p. 124), comme les situations de classe que nous avons filmées lorsque les enseignantes demandent aux élèves de mettre en scène une histoire lue précédemment ou de poser une question à un pair à partir d'éléments lexicaux et grammaticaux tirés au sort ;

- les tâches de pré-communication pédagogique :

« constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes » (Trim, 2002, p. 164), comme lorsqu'une enseignante d'anglais langue seconde observée insiste sur un point de grammaire sujet à de nombreuses erreurs chez les élèves non anglophones, en l'occurrence, le fait de prononcer le s qui marque le pluriel ;

- les tâches méta-communicatives :

« tâches de réflexion sur la réalisation de la tâche comme 'les échanges autour de la mise en œuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien' » (Rosen et Reinhardt, 2010, p. 124), comme lorsque les professeures observées demandent à un élève de reformuler la tâche à accomplir.

D'après le CECRL, il existe une relation entre tâche, stratégie et texte. En effet, le modèle actionnel est basé sur la relation entre les tâches à réaliser et les stratégies utilisées pour les accomplir, et cette relation dépend de la nature de ces tâches. Ces dernières ne sont pas

forcément uniquement langagières. Elles peuvent être : essentiellement langagières (lire un texte), partiellement langagières (faire un gâteau en suivant une recette) ou non langagières (faire un dessin). La compétence linguistique est donc un type de compétence parmi d'autres, qui intervient dans la réalisation des tâches. La stratégie représente ce qui est mis en œuvre pour réaliser la tâche : « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui. » (CECRL, 2001, p. 15). Et le texte est considéré au sens d'activité langagière orale ou écrite : « toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche. » (CECRL, 2001, p. 15). Pour communiquer et apprendre une LE, nous devons donc réaliser des tâches qui requièrent des activités langagières et la compétence à communiquer. Par conséquent, ces tâches supposent le traitement de textes oraux ou écrits. Et si elles ne sont ni routinières ni automatisées, leur accomplissement nécessite l'utilisation de stratégies de la part de l'apprenant ou du communicant. Comme le soulignent Rosen et Reinhardt, pour mettre en œuvre une tâche, l'enseignant doit trouver un 'cadre adapté' à la tâche proposée :

Cadre dans lequel il va favoriser l'autonomie des apprenants en stimulant leurs connaissances, leurs compétences et en leur faisant découvrir les stratégies requises par la réalisation de la tâche. Cependant, l'enseignant a toute latitude pour adapter la tâche à la spécificité de son public [...] [et] de son contexte d'enseignement/apprentissage. (Rosen et Reinhardt, 2010, p. 125)

2.2. Les compétences en jeu

Pour accomplir ses tâches, l'apprenant mobilise des compétences générales individuelles comme les savoirs ou connaissances déclaratives ; les savoir-faire, habiletés ou maîtrise procédurale ; les savoir-être tels que la personnalité, les dispositions et l'attitude ; ainsi que les savoir-apprendre qui représentent un « savoir/être disposé à découvrir l'autre » (CECRL, 2001, p. 17) qu'il s'agisse d'une langue, d'une culture, d'une personne ou d'une connaissance.

Il utilise également des compétences communicatives impliquant la compétence linguistique qui recouvre les savoirs et savoir-faire concernant le lexique, la phonétique et la syntaxe, la compétence pragmatique ou l'utilisation fonctionnelle de la langue (organiser, adapter,

structurer le discours), ainsi que la compétence sociolinguistique qui se réfère aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue tels que les normes sociales. Notons que, même si les compétences pragmatiques et sociolinguistiques sont rarement travaillées à l'école, celles-ci sont tout de même évaluées. Le site Éduscol, dans les pages consacrées au CECRL, résume les composantes des compétences communicatives : « Communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique) » (CECRL, site Éduscol)¹⁷.

Pour une communication réussie, il convient d'ajouter à ces trois composantes de la compétence communicative, la compétence culturelle : « tout ce qu'il convient de connaître du ou des pays où la langue est parlée et de la culture qui leur est propre faute de quoi la communication ne pourrait s'établir correctement » (CECRL, site Éduscol)¹⁸. Notons, enfin, que la perspective actionnelle considère également les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités propres de l'apprenant qui vont lui permettre de réaliser ces tâches.

Le CECRL permet de mettre en correspondance les différentes dimensions de la compétence communicative avec les activités de communication langagière. En effet, face aux tâches qu'il doit accomplir, l'apprenant utilise les compétences dont il dispose pour réaliser des activités langagières de réception (écouter, lire), de production (s'exprimer oralement en continu, écrire), d'interaction (prendre part à une conversation) ou de médiation (activités de traduction ou d'interprétation) à l'oral et/ou à l'écrit. Nous soulignons que l'on emploie plus fréquemment les termes de 'compréhension orale ou écrite' pour les activités de réception, et les termes d' 'expression orale ou écrite' pour les activités de production et d'interaction.

¹⁷ <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>

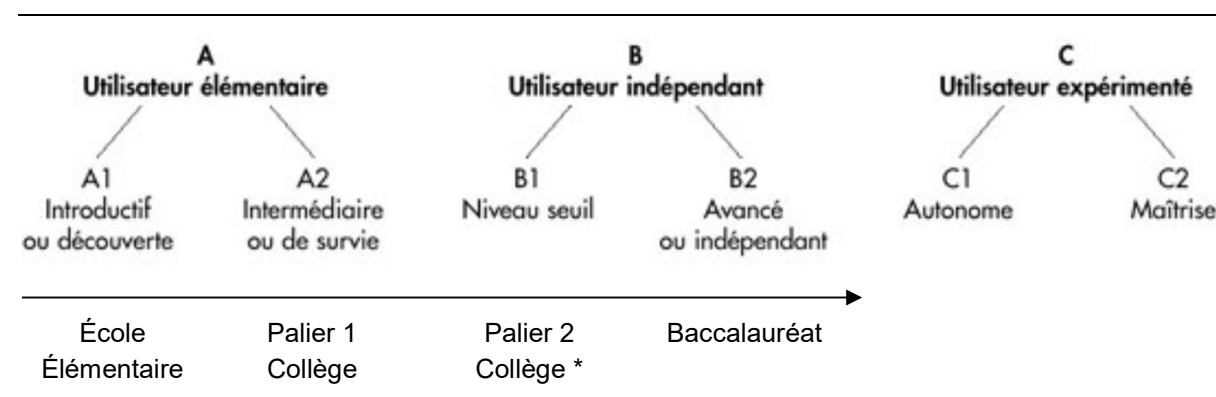
¹⁸ <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>

3. Les niveaux communs de référence

3.1. Un cadre de référence en six niveaux

Afin de définir des niveaux communs de référence pour l'apprentissage des LE en Europe, le CECRL présente une échelle de compétence langagière globale comportant trois niveaux généraux, chacun subdivisé en deux niveaux, comme décrit dans le schéma 1.

Schéma 1. Niveaux communs de référence pour l'apprentissage des LE en Europe



* fin de scolarité obligatoire

Nous tenons à préciser que le niveau C2 ne représente pas la compétence langagière du locuteur natif. Cette compétence se situe au-delà du niveau C2 et ne constitue pas le modèle idéal servant à évaluer la compétence en langue des élèves.

3.2. Les niveaux A1 et A2

Ces deux niveaux représentent ceux de l'utilisateur élémentaire. À la fin de l'école primaire (fin CM2), le niveau de référence habituel que les élèves doivent avoir atteint est le niveau A1, c'est-à-dire le niveau introductif ou de découverte. Cependant, notre recherche étant axée sur l'enseignement bilingue, nous développerons dans la suite également ce qui concerne le niveau A2, à savoir le niveau intermédiaire ou usuel (ou de survie), habituellement visé en fin de cinquième, mais que les élèves d'établissements bilingues doivent avoir atteints à la fin du CM2.

Les niveaux communs de compétences du CECRL se déclinent en trois tableaux : l'échelle globale (cf. annexe 1, p. 7), la grille pour l'auto-évaluation (cf. annexe 2, p. 8) et les aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée (cf. annexe 3, p. 11).

3.2.1. L'échelle globale

D'après l'échelle globale, les élèves des sections internationales en fin de CM2 doivent pouvoir comprendre des énoncés plus complexes et communiquer sur des sujets plus vastes que les élèves de la filière ordinaire, tout en restant dans leur environnement proche. En effet, le CECRL nous indique que l'utilisateur ayant atteint le niveau A1 :

Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. [II] peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. (CECRL, 2001, p. 25)

Alors que celui ayant atteint le niveau A2 :

Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). [II] peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. [II] peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats. (CECRL, 2001, p. 25)

Nous verrons dans le chapitre consacré à la population étudiée (cf. chapitre 7), qu'il existe une très forte hétérogénéité linguistique parmi les élèves que nous avons observés. En effet, qu'il s'agisse du français ou de l'anglais, leurs niveaux de maîtrise vont de grand débutant à locuteur natif, autrement dit, les plus en difficulté n'ont pas encore atteint le niveau A1 alors que les locuteurs natifs, comme nous l'avons expliqué plus haut (cf. chapitre 1, § 3.1), sont au-delà du niveau C2.

3.2.2. La grille pour l'auto-évaluation

Afin de guider les apprenants et les enseignants, le CECRL propose une grille pour l'auto-évaluation détaillant cinq compétences langagières au lieu des quatre habituellement utilisées. Si l'on retrouve la compréhension écrite (lire) et orale (écouter) ainsi que l'expression écrite (écrire) et orale, une distinction est faite concernant cette dernière selon qu'il s'agisse d'expression orale en interaction (prendre part à une conversation) ou en continu (s'exprimer oralement en continu). Le tableau 3 illustre ce que l'utilisateur ayant atteint le niveau A2 doit être capable de faire (CECRL, 2001, p. 27).

Tableau 3. Compétences langagières de l'utilisateur de niveau A2

C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.
	Lire	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.

Dans la quatrième partie de cette thèse, nous questionnerons le travail sur les compétences langagières présentées ci-dessus pour analyser notre corpus, en fonction des situations d'enseignement en classe ordinaire (classes principales et sections anglaises) ainsi que dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage des LSco (cours de Français Langue Étrangère - FLE et d'Anglais Langue Seconde - ALS).

3.2.3. Les aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée

Le CECRL a également conçu un outil pour évaluer les aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée, à savoir l'étendue, la correction, l'aisance, l'interaction et la cohérence du discours. Pour chacun de ces aspects de la compétence communicative langagière, le tableau 4 expose les savoir-faire de l'utilisateur ayant atteint le niveau A2 (CECRL, 2001, p. 28).

Tableau 4. Savoir-faire de l'utilisateur de niveau A2

Étendue	Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne et d'actualité.
Correction	Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.
Aisance	Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents.
Interaction	Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef.
Cohérence	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que 'et', 'mais' et 'parce que'.

Ces savoir-faire, détaillant les compétences langagières relatives à l'expression orale en continue ou en interaction, servent de référence aux enseignants de l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche, pour évaluer le niveau des élèves et constituer les groupes de FLE et d'ALS.

Pour conclure sur les niveaux communs de référence par rapport à notre recherche, nous pouvons dire que pour les élèves ayant un niveau grand débutant, débutant et intermédiaire en français et en anglais, l'objectif sera, dans un premier temps, d'atteindre le niveau A1, dans l'ensemble des compétences langagières et des savoir-faire mentionnés ci-dessus. Les dispositifs d'aide à l'apprentissage de ces langues, permettront à ces élèves d'entrer progressivement dans la LScO et d'intégrer de plus en plus les classes ordinaires jusqu'à ce qu'ils atteignent le niveau avancé et n'aient plus besoin des cours de FLE ou d'ALS. Alors, les enseignements dispensés en classe ordinaire devraient leur permettre d'atteindre le niveau A2 en fin de CM2.

4. Synthèse du chapitre 1

Le CECRL a apporté six nouveautés dans l'enseignement / apprentissage des LE : les niveaux communs de référence, le découpage de la compétence communicative en cinq activités de communication langagière au lieu de quatre, la notion de 'tâche', la redéfinition de la compétence de communication qui comprend plusieurs composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique, la prise en compte de stratégies de communication et la considération de la dimension interculturelle.

Rosen (2007) a défini une 'marche à suivre' pour les enseignants qui souhaitent s'inspirer du CECRL pour enseigner une langue vivante : bien connaître la réalité des niveaux du CECRL, développer une approche par tâche, mettre l'accent sur les activités d'interactions (par exemple, jeux de rôles, simulations) , ne pas négliger les activités de médiation, favoriser le travail sur les stratégies des apprenants en particulier sur le savoir-apprendre, placer la grammaire au service du sens et de la communication, décortiquer les manuels pour voir de quelle manière ils se réfèrent ou non au CECRL, favoriser le développement des compétences partielles chez les apprenants, évaluer de façon positive : pointer les réussites plutôt que les erreurs, encourager, sans l'imposer, l'usage personnel de « Mon premier portfolio » (pour les 6-11 ans) (Goullier, Marchal, Marchois et Petiard, 2010).

Pour finir, le CECRL donne les différents niveaux de maîtrise des compétences entrant en jeu dans la réalisation des tâches. L'analyse des séances filmées (cf. partie IV), du point de vue des professeurs des écoles qui mettent en œuvre l'EMILE dans les sections internationales, nous permettra de comprendre les gestes professionnels d'adaptation linguistique qu'ils utilisent pour prévenir ou gérer les difficultés des élèves liées à la LScO.

CHAPITRE 2 : L'enseignement bilingue et les sections internationales

Le chapitre précédent nous a permis de mieux comprendre les objectifs du Conseil de l'Europe ainsi que la démarche qu'il préconise concernant l'enseignement / apprentissage des Langues Étrangères (LE), à travers la perspective actionnelle qui est au cœur de la forme d'enseignement bilingue qui nous intéresse dans cette recherche, à savoir l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue étrangère (EMILE), dispensé dans les sections internationales du primaire.

Pour continuer à décrire le contexte de notre recherche à travers son ancrage institutionnel, nous présenterons, dans un premier temps, l'origine de l'enseignement bilingue et son historique en France. Puis, dans un second temps, nous approfondirons la forme d'enseignement bilingue dont nous cherchons à comprendre les spécificités vis-à-vis des pratiques enseignantes, c'est-à-dire le cas des sections internationales, à travers l'étude des textes officiels qui s'y rapportent.

Nous nous sommes basée sur l'ancrage institutionnel de notre recherche pour élaborer les grilles d'entretien auprès des membres de la direction de l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche (pour le directeur de 2012, cf. annexe 4, p. 12 ; pour le directeur de 2013, cf. annexe 5, p. 14 ; pour la directrice adjointe au primaire, cf. annexe 6, p. 16). Ces entretiens nous ont permis de comprendre le fonctionnement de cet établissement. Nous avons conçu un code de transcription (cf. annexe 7, p. 18) afin de les transcrire (précisons que nous avons utilisé ce même code pour transcrire les entretiens menés avec les professeures ainsi que les séances d'enseignement filmées). Nous exposerons, au fil de la présentation des textes officiels relatifs aux sections internationales, comment ce type d'EMILE est organisé dans les écoles classes de maternelle et d'élémentaire de cet établissement international.

1. L'origine de l'enseignement bilingue et son historique en France

Comme le rappellent Swain et Johnson (1997), le Canada est le premier pays à avoir développé des programmes innovants d'enseignement bilingue dès les années 60. Les canadiens anglophones avaient constaté qu'un bon niveau en français leur était indispensable dans un environnement social très largement francophone. L'enseignement traditionnel des langues leur semblait insuffisant. Ils ont donc cherché d'autres alternatives et en septembre 1965, le premier programme d'immersion a été lancé par l'université Mc Gill à Montréal. Il s'agissait d'un programme d'immersion précoce totale : les enfants anglophones recevaient, dès leur entrée à l'école maternelle, un enseignement totalement dispensé en français. Puis, à l'école primaire, l'enseignement des disciplines en anglais était introduit progressivement d'année en année, jusqu'à atteindre la parité (50% en français, 50% en anglais) la dernière année du primaire. Ce programme a connu un succès sans précédent et la méthode immersive a été adoptée par de nombreuses écoles partout dans le monde.

En France, depuis l'ordonnance de Villiers-Cotterêts de 1539 qui impose que la justice soit rendue en français, la politique française en matière linguistique tend à combattre les langues régionales, « un combat qui n'a cessé que dans la première moitié de ce siècle, faute de combattants... » (Duverger et Maillard, 1996, p. 131). L'école de la République de Jules Ferry fut le moment fort de cette 'guerre des langues' (Calvet et Payot, 1987). Elle se voulait laïque, gratuite, obligatoire et aussi monolingue. Puis, la construction de l'Europe a réactivé le désir de l'usage de ces langues minoritaires longtemps combattues. Pour l'Union européenne, elles font partie d'un patrimoine culturel global à sauvegarder. Ainsi, depuis un peu plus de trente ans, on peut apprendre les langues régionales françaises à l'école. Mais les sections bilingues français - langue régionale sont peu nombreuses.

Pour les mêmes raisons historiques, les sections bilingues français-langue étrangère sont peu développées et élitistes. La politique française en matière linguistique a plutôt été axée sur la diversification des langues au collège et au lycée (environ quinze LE sont possibles au baccalauréat) et les sections bilingues de nombreux établissements ne sont en fait que des enseignements de LE renforcés (trois heures supplémentaires par semaine). Jusqu'à la fin des années 80, on ne trouvait de véritables enseignements bilingues que dans les sections internationales des collèges et lycées et dans certains établissements privés. Cela a changé,

notamment en 1992 avec la mise en place des Sections Européennes et de Langues Orientales (SELO) dans les collèges et lycées généraux et technologiques. Depuis, les SELO sont en constante augmentation. En 2001, elles ont été étendues aux lycées professionnels. Le rapport annexé de la loi d'orientation de 2005 fixait une augmentation du nombre des SELO de 20% pour l'horizon 2010. D'après les chiffres de la rentrée scolaire 2010, avancés par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), cet objectif a été dépassé : « On compte désormais 5 790 SELO, scolarisant 275 835 élèves dans 4511 établissements, soit 47% de sections en plus par rapport à septembre 2005 et 9% d'élèves supplémentaires par rapport à 2009 » (site Émilangues)¹⁹.

En ce qui concerne le premier degré, nous constatons donc qu'il n'existe de véritable enseignement bilingue en France qu'en langue régionale dans les écoles publiques et dans les sections internationales du primaire des écoles privées ou étrangères. Notons que le terme 'bilingue' est un label non contrôlé. Toutefois, certaines écoles privées dispensent un enseignement bilingue de qualité, comme les Écoles Actives Bilingues Jeannine Manuel (EAB), créées en 1954. Néanmoins, nous avons fait le choix d'axer notre recherche sur l'enseignement bilingue dispensé dans les écoles primaires publiques, pour que le terrain de notre étude soit contraint par les mêmes programmes que les filières classiques du premier degré. Il existe un type d'enseignement bilingue public présent dans les collèges et lycées ainsi que dans les écoles primaires, mais celui-ci est spécifique à l'enseignement franco-allemand et n'existe que dans les départements frontaliers à l'Allemagne. Or, nous souhaitons étudier l'enseignement bilingue dispensé dans les écoles primaires publiques sans spécificité particulière. Cette forme d'enseignement est rare, mais nous avons la chance d'avoir un établissement de ce type dans la région PACA, que nous avons donc choisi comme terrain de notre recherche.

¹⁹ <http://www.emilangues.education.fr/questions-essentielles/qu-est-ce-qu-une-section-europeenne-ou-de-langue-orientale>

2. Les sections internationales

Les premières sections internationales ont vu le jour en 1952, au lycée international de Saint-Germain-en-Laye, dans les Yvelines. De nos jours, ce lycée international qui scolarise des élèves de la petite section de maternelle à la terminale, est le seul de l'Union européenne à proposer quatorze sections internationales. Depuis, de nombreuses sections internationales se sont ouvertes dans d'autres établissements ordinaires. Dans le premier degré, cette forme d'EMILE est régie par l'arrêté du 11 mai 1981, relatif aux sections internationales d'école élémentaire. Notons que ce texte ne fait pas référence à l'école maternelle, alors que des sections internationales y existent au même titre qu'à l'école élémentaire. Il est important de ne pas confondre les sections internationales avec les sections européennes (ou les sections de langue orientale pour les langues autres qu'européennes). Celles-ci ont été créées en 1992, et mises en place uniquement dans les établissements d'enseignement secondaire (collège et lycée) dans lesquels l'enseignement en LE atteint progressivement 80 % de l'ensemble des enseignements.

Nous exposerons, au fil de la présentation des textes officiels relatifs aux sections internationales, comment ce type d'EMILE est organisé dans l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche. Ces informations ont été recueillies lors des entretiens que nous avons menés, en 2012 avec le directeur de l'établissement qui remplissait cette fonction pour la quatrième année (transcription de l'entretien, cf. annexe 8, p. 19), avec son successeur en 2013 (cf. annexe 9, p. 27), ainsi qu'avec la directrice adjointe au primaire (cf. annexe 10, p. 34). Ces entretiens nous permettront de présenter cette école internationale au niveau de sa population (via les modalités d'ouverture des sections internationales), des objectifs visés, des conditions d'admission au primaire, de l'application du principe de Ronjat, des programmes des sections internationales du premier degré et du recrutement des enseignants des écoles maternelle et élémentaire. Les réponses aux questions sur l'objectif ainsi que l'organisation matérielle et pédagogique de cet établissement, qui n'auront pas été abordées dans ce chapitre, seront présentées dans la partie III (Méthodologie de la recherche) dans le paragraphe consacré à la population étudiée (cf. chapitre 7, § 1). Elles permettront de comprendre l'organisation en classes ordinaires comprenant les classes principales dans lesquelles l'enseignement se fait en français et en sections linguistiques ainsi que les dispositifs d'aide à l'apprentissage des langues de scolarisation.

2.1. Les modalités d'ouverture des sections internationales

Pour ouvrir une section internationale dans un établissement public, la voie hiérarchique doit d'être respectée : « Les sections sont ouvertes par arrêté ministériel sur la demande du recteur d'académie. Un dossier constitué par l'établissement est transmis au ministre avec la demande du recteur d'académie. » (Horaires et programmes d'enseignement, site Éduscol)²⁰.

Le décret du 10 mai 1981 prévoit la création par arrêté ministériel de sections internationales dans les écoles, collèges et lycées sous deux conditions. La première veut qu'il y ait, par niveau de classe, au moins 25% d'élèves étrangers et 50% d'élèves français capables de recevoir un enseignement bilingue. Ces deux points sont respectés par l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche. En effet, celle-ci scolarise des enfants étrangers ayant suivis leurs parents dans leur mutation professionnelle ainsi que des enfants de la population locale. Au total, entre le primaire et le secondaire, plus de 500 élèves sont scolarisés dans cet établissement, et 50% d'entre eux ont au moins un de leurs deux parents francophone. La seconde condition du décret de 1981 pour créer une section internationale exige que des enseignants étrangers soient mis à disposition des établissements par les pays étrangers ou recrutés et rémunérés par des associations agréées. Quand les États acceptent de détacher des enseignants, les sections sont dites publiques ou d'État, et l'enseignement est donc gratuit. C'est généralement le cas avec l'Espagne, le Portugal et l'Italie qui ont une tradition d'assistance aux populations immigrées ainsi que l'Allemagne et les Pays Bas avec des exigences de réciprocité. Par contre, dans les pays anglophones et scandinaves, les sections sont privées et l'enseignement est donc payant, ce qui peut être problématique quand ces sections sont dans des établissements publics. Dans l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche, les enseignants étrangers ne sont pas tous mis à disposition par leur pays d'origine. Certains sont recrutés sur profil, mais la scolarité reste gratuite pour toutes les sections linguistiques.

L'arrêté du 30 mars 2012, qui fixe la liste des sections internationales dans les écoles, collèges et lycées pour l'année scolaire 2011-2012, montre que la continuité n'est pas toujours assurée. Par exemple dans l'académie d'Aix-Marseille, seules les sections espagnole et italienne sont présentes à la fois en élémentaire, au collège et au lycée à Marseille. Les sections chinoises d'Avignon peuvent être poursuivies au collège mais pas encore au lycée.

²⁰ <http://eduscol.education.fr/pid23147-cid57622/horaires-et-programmes-d-enseignement.html>

Quant aux autres sections internationales (arabe et britannique), elles ne démarrent qu'au collège. De même, dans l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche, la section espagnole n'existe qu'à partir du collège. Cette situation témoigne du fait que ce type d'enseignement est en cours de développement.

Les langues de sections les plus répandues sont, dans l'ordre, l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien. Cependant, rien n'est précisé sur les raisons ou la façon dont la langue de section est choisie pour ouvrir une section internationale. L'école internationale qui constitue notre terrain de recherche propose au primaire cinq sections linguistiques ayant pour Langue de Scolarisation (LSco) l'allemand, l'anglais, le chinois, l'italien et le japonais. Dans le secondaire, se rajoute une section européenne qui permet aux élèves anglophones de suivre un cursus où les cours sont dispensés à 80% en anglais, dès la sixième. Les langues de section ont été choisies en fonction des besoins des élèves. Bien entendu, certains élèves coréens, espagnols, indiens, russes... sont scolarisés dans cette école internationale, mais leur effectif n'est pas suffisant pour ouvrir de nouvelles sections internationales. De façon générale, la plupart des élèves parlent déjà deux langues car beaucoup ont vécu dans d'autres pays ou ont des parents de Langues Maternelles (LM) différentes. Certains de ces élèves maîtrisent l'une des cinq langues de section proposées au primaire, en plus de leur LM. C'est le cas d'une élève bulgare de CE1 scolarisée en section italienne ou d'un élève finlandais également de CE1 inscrit en section allemande. Quand cela n'est pas le cas, les élèves peuvent choisir la section linguistique proposant une langue proche de la leur, mais ils sont peu nombreux à faire ce choix. La plupart du temps, les enfants n'ayant pas leur LM représentée dans les sections linguistiques proposées sont scolarisés dans la section anglaise.

2.2. Les objectifs visés par les sections internationales

L'obligation de scolariser au moins 25 % d'élèves étrangers et 50 % d'élèves français répond au double objectif des sections internationales. D'une part, elles doivent tendre à « permettre à des élèves étrangers et à des élèves français d'acquérir ensemble une formation impliquant l'utilisation progressive d'une langue étrangère dans certaines disciplines. » (Code de l'éducation)²¹. D'autre part, les sections internationales doivent « faciliter l'intégration et l'accueil d'élèves étrangers dans le système éducatif français et [...] former des élèves français

²¹ Article D. 421-131

à la pratique approfondie d'une langue étrangère, en particulier par l'utilisation de cette langue dans certaines disciplines » (Code de l'éducation)²². Ce double objectif est visé par l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche puisque les élèves français et étrangers sont scolarisés ensemble dans les classes principales dans lesquelles l'enseignement se fait en français ainsi que dans les sections linguistiques. Les cours de Français Langue Étrangère (FLE) permettent aux élèves étrangers de s'intégrer dans le système éducatif français en les aidant à entrer dans la LSc et les élèves français apprennent de façon approfondie une LE dans leur section linguistique.

Pour le directeur de l'établissement interviewé en 2012, l'enseignement bilingue vise deux autres objectifs. D'une part, il doit faciliter la mobilité des élèves et leur permettre de réintégrer leur système scolaire d'origine si nécessaire. C'est pourquoi les approches pédagogiques du système éducatif français s'articulent et sont enrichies par des compléments d'enseignement et des pratiques pédagogiques en vigueur dans les systèmes éducatifs des pays partenaires. Cela demande une concertation permanente entre les enseignants ainsi qu'une bonne connaissance des contenus, méthodes et philosophies à l'œuvre dans les différents pays représentés. Ainsi, l'enseignement bilingue permet aux enseignants de s'interroger davantage sur leur pratique de classe, de s'ouvrir culturellement et intellectuellement et de mieux concevoir le rôle de l'école dans la société. De plus, ce type d'enseignement oblige à avoir des capacités d'évaluation diagnostique puis de régulation et incite à l'innovation. D'autre part, le directeur interviewé en 2012 évoque le fait que l'enseignement bilingue repose sur la plasticité du cerveau de l'enfant. Selon lui, l'apprentissage dans deux registres de langue donne aux élèves une capacité à s'adapter, à être plus curieux, à prendre du recul sur ce qu'ils vivent. L'enseignement bilingue renforce leurs capacités d'apprentissage et de vie en société. Il permet de former des citoyens épanouis, capables de s'insérer socialement et professionnellement. Au-delà des meilleures performances scolaires, l'enseignement bilingue offre à l'élève la perception de son rôle de citoyen du monde.

²² Article D. 421-132

2.3. Les conditions d'admission dans les sections internationales du primaire

Les parents qui souhaitent inscrire leur enfant dans une section internationale du premier degré doivent déposer auprès du directeur de l'école un dossier rassemblant les pièces suivantes :

Le certificat d'inscription délivré par le maire de la commune [...] [et] toutes pièces permettant d'apprécier l'aptitude de l'élève à suivre les enseignements spécifiques de cette section (attestation de séjour à l'étranger, mention d'un apprentissage précoce de langue étrangère à l'école maternelle par exemple). (Arrêté du 11-5-1981, site Éduscol)²³

Les élèves passent ensuite une épreuve orale dans la LE désirée pour les francophones ou en français pour les élèves étrangers, afin d'évaluer leur niveau de connaissance de ces langues :

L'admission dans une section internationale à l'école élémentaire est prononcée [...] par l'inspecteur d'académie, [...] sur proposition du directeur d'école qui aura vérifié au préalable l'aptitude des enfants français et étrangers à suivre le type d'enseignement dispensé dans ces sections. (Horaires et programmes d'enseignement, site Éduscol)²⁴

Dans l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche, les élèves étrangers sont admis d'office sans passer d'épreuve orale en français. En revanche, les élèves français doivent passer des tests pour être admis. En maternelle, c'est la maîtrise de la langue française qui est jugée, puis à partir du CP, des prérequis en langue de section sont exigés. Pour être admis, les élèves doivent également avoir une raison de solliciter une scolarisation en section internationale. Or, si celle-ci est évidente pour les élèves étrangers, ce n'est pas forcément le cas pour les élèves français. La direction de l'établissement souhaite inscrire des élèves français qui aient un lien avec la langue de la section demandée, soit parce qu'elle correspond à la LM d'un de leurs parents, soit parce qu'ils ont vécu ou ont pour projet de vivre dans un pays où cette langue est parlée.

Si les élèves doivent témoigner d'une certaine 'aptitude' pour l'enseignement en section internationale, le décret de 1981 prévoit toutefois une remise à niveau en français pour les élèves étrangers et en LE pour les élèves français. Pour cela, dans l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche, des cours de FLE et d'Anglais Langue Seconde (ALS) sont proposés. Ces dispositifs d'aide à l'apprentissage du français et de l'anglais visent à

²³ <http://eduscol.education.fr/cid48116/arrete-du-11-mai-1981.html>

²⁴ <http://eduscol.education.fr/pid23147-cid57622/horaires-et-programmes-d-enseignement.html>

accélérer et à renforcer l'apprentissage de l'une ou l'autre de ces LScO par les élèves qui en ont besoin.

Dans les établissements classiques proposant des sections internationales, le maintien dans celle-ci n'est pas systématique :

À l'issue de chaque année scolaire, le directeur de l'école, après avis des maîtres français et étrangers exerçant dans la section internationale d'école élémentaire, examine les résultats scolaires de chacun des élèves de la section et prononce leur maintien dans la section ou leur passage dans les classes d'enseignement élémentaire classique. (Arrêté du 11-5-1981, site Éduscol)²⁵

Cela n'est pas le cas dans l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche. En effet, celle-ci ne comprend pas de filière classique, tous les élèves étant scolarisés dans une section linguistique. Dans tous les cas, l'enseignement bilingue est mentionné dans le livret scolaire des élèves qui présenteront comme examen final l'option internationale du baccalauréat, examen de haut niveau comme en témoigne sa considération par de grandes universités étrangères.

2.4. Principe de Ronjat et programmes des sections internationales du primaire

Lorsque les enseignements en LE sont dispensés par des enseignants étrangers, cela implique que les élèves aient deux professeurs : un pour les enseignements en français et un autre pour ceux en langue de section. Les établissements qui adoptent ce type de fonctionnement appliquent ce que l'on appelle le principe de Ronjat (1913) qui peut se résumer ainsi : 'un enseignant-une langue'²⁶. Cependant, des enseignants français, de préférence locuteurs natifs ou ayant une double culture, peuvent également assurer les enseignements en LE. Les élèves ont donc dans ce cas un seul enseignant. Le fonctionnement retenu par les établissements faisant ce choix est 'un enseignant-deux langues'. Dans l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche, le principe de Ronjat est appliqué, les élèves ont donc deux enseignants : un professeur français dans leur classe principale et un professeur étranger dans leur section linguistique. Aussi, pour pouvoir effectuer leur service à plein temps, les

²⁵ <http://eduscol.education.fr/cid48116/arrete-du-11-mai-1981.html>

²⁶ Le développement du langage chez un enfant bilingue, publié par J. Ronjat en 1913 reprend l'idée de Grammont, selon laquelle la formule appropriée pour éviter des dysfonctionnements et assurer le bon développement langagier d'un jeune enfant élevé dans un contexte bilingue est 'une personne - une langue'.

enseignants de cet établissement exercent dans deux niveaux de classe différents (souvent dans deux cycles distincts).

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent (cf. chapitre 1, § 3), contrairement à l'enseignement traditionnel des LE pour lequel les élèves doivent atteindre le niveau A1 du CECRL en fin de CM2, c'est le niveau A2 qui est visé à ce stade de la scolarité dans les sections internationales et ce, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Cependant, les sections chinoises bénéficient d'un aménagement concernant le niveau du CECRL à atteindre en fin de CM2 :

[Le programme des sections chinoises²⁷] prend en compte les spécificités liées à la dimension graphique de la langue chinoise, langue à écriture non alphabétique. Les niveaux de compétences attendus sont [...] A1 en expression et compréhension écrites et A2 en expression et compréhension orales à la fin de l'enseignement élémentaire. (Programme des sections chinoises, Annexe Langue et littérature chinoises, p. 1)

Notons que seules les sections chinoises bénéficient d'un programme d'enseignement, publié dans l'arrêté du 9 juillet 2008, relatif aux programmes de langue vivante et langue et littérature des sections internationales de chinois. Ce programme précise que l'enseignement portera principalement sur la compréhension orale :

Il mettra en place des activités touchant de près le quotidien des enfants et favorisant le plaisir de découvrir, de comprendre et de parler. L'approche de la langue et de la culture ménagera une part importante au jeu, aux activités de mémorisation et de réactivation visuelles, auditives et kinésiques, à l'apprentissage par cœur de poèmes, refrains, chansons et comptines, ainsi qu'à la connaissance des principales traditions et fêtes chinoises. (Programme des sections chinoises, Annexe Langue et littérature chinoises, p. 1)

Puisqu'il n'existe pas de programme pour les autres sections internationales, il est tout à fait légitime de s'inspirer de celui-ci, si l'on garde à l'esprit que dans les autres sections linguistiques, le niveau A2 est visé, tant à l'écrit qu'à l'oral. La citation précédente peut tout à fait convenir aux autres sections concernant la compréhension et l'expression orale en l'adaptant aux pays où la langue de section est parlée concernant la connaissance des traditions et des fêtes. En revanche, concernant la compréhension et l'expression écrite, le programme des sections chinoises n'est pas transposable aux autres sections internationales : « en fin de primaire, un premier éveil à la pratique de la calligraphie de style régulier sera mis en place, ainsi qu'une présentation de l'évolution de l'écriture chinoise. » (Programme des

²⁷ Bulletin officiel n° 33 du 4 septembre 2008

sections chinoises, Annexe Langue et littérature chinoises, p. 1) S'il n'existe pas de programme spécifique aux autres sections internationales, des recommandations générales sont données : « Dans les sections internationales, les enseignements sont dispensés conformément aux programmes en vigueur dans les classes considérées » (Horaires et programmes d'enseignement, site Éduscol)²⁸. Néanmoins, des aménagements fixés par arrêté du ministre, sont apportés au programme d'enseignement des Disciplines Non Linguistiques (DNL). Ces aménagements peuvent porter sur l'ensemble des disciplines, à condition que les horaires minimaux de chaque domaine d'enseignement soient respectés. L'enseignement dispensé dans les sections internationales correspond donc à un enseignement général selon les programmes français, auquel vient s'ajouter un enseignement spécifique dispensé en langue de section. Ce dernier porte en principe sur l'enseignement de langue et littérature et sur une DNL. Il s'agit le plus souvent de l'histoire-géographie, à laquelle peuvent s'ajouter les sciences économiques ou les mathématiques. Le programme de l'enseignement de langue et littérature dispensé en supplément des DNL est fixé par arrêté du ministre.

Dans l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche, les enseignements sont dispensés selon le principe de la parité : 50% en français et 50% en langue de section. Au primaire, les élèves alternent un jour en français avec un jour en langue de section, et ce, dès la petite section de maternelle. Toutes les disciplines sont enseignées dans les deux LSc. Cependant, pour une même matière, certaines leçons ne sont faites qu'en français et d'autres, uniquement qu'en langue de section, après concertation des deux enseignants. Les professeurs des écoles français doivent ainsi harmoniser leurs enseignements avec les enseignants de toutes les sections linguistiques représentées parmi les élèves de leurs classes, de façon à éviter une redondance inutile ou au contraire à la favoriser s'ils le jugent nécessaire. Les élèves couvrent l'ensemble des programmes français en classe principale et ceux du pays où leur langue de section est parlée en section linguistique.

²⁸ <http://eduscol.education.fr/pid23147-cid57622/horaires-et-programmes-d-enseignement.html>

2.5. Le recrutement des enseignants des sections internationales du primaire

« Les postes d'enseignant affectés dans les sections internationales échappent au mouvement national : la nomination des enseignants français sur ces postes s'effectue sur profil, après examen de leur candidature par les inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) des disciplines enseignées » (Commission européenne, 2006b, p. 10). Dans l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche, les cours dans les classes principales du premier degré sont assurés par des enseignants français ayant obtenu le Concours Externe de Recrutement des Professeurs des Écoles (CERPE), recrutés sur profil.

Dans les sections internationales, des enseignants étrangers interviennent dans les enseignements spécifiques de langue et littérature et de DNL. Ils sont mis à disposition et rémunérés par leur État d'origine, ou bien par des associations agréées, gestionnaires de l'établissement scolaire ou encore affectés sur avis des corps d'inspection des matières concernées pour les professeurs ressortissants de l'Union européenne. Les professeurs non ressortissants de l'Union européenne sont mis à disposition ou recrutés par des associations agréées et leur nomination doit être approuvée par le ministre de l'Éducation Nationale. Les enseignements spécifiques de langue et littérature et de DNL « peuvent également être assurés par des enseignants français, [...] spécialement recrutés pour ces sections. Ils doivent être de préférence des locuteurs natifs ou avoir une double culture. » (Horaires et programmes d'enseignement, site Éduscol)²⁹ Dans l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche, les enseignements dispensés dans les sections linguistiques sont majoritairement menés par des locuteurs natifs contractuels, ayant obtenu dans leur pays d'origine un certificat d'aptitude équivalent au professorat des écoles, ou qui, par leurs études ou leurs acquis professionnels, ont développé des aptitudes à la pratique enseignante. Ces professeurs ont été, comme les enseignants français, recrutés sur profil.

²⁹ <http://eduscol.education.fr/pid23147-cid57622/horaires-et-programmes-d-enseignement.html>

3. Synthèse du chapitre 2

Le type d'enseignement bilingue que nous étudions dans notre recherche correspond à celui dispensé dans les sections internationales qui représente une des trois formes d'EMILE existant en France. Le décret de 1981 précise que ses objectifs sont de « faciliter l'intégration d'élèves étrangers dans le système éducatifs français et de former des élèves français à la pratique approfondie d'une langue étrangère, en particulier par l'utilisation de cette langue dans certaines disciplines »³⁰ (Duverger et Maillard, 1996, p. 145). Ce type d'EMILE permet aux élèves étrangers d'acquérir la langue du pays d'accueil et aux élèves français d'avoir un niveau de maîtrise d'une LE supérieur à celui visé dans l'enseignement ordinaire. Cette forme d'enseignement contribue donc au but poursuivi par la Commission européenne, à savoir la maîtrise de deux LE en plus de la LM pour chaque citoyen européen, en permettant à tous les élèves (étrangers et français) d'acquérir déjà une LE sur les deux visées.

Cependant, nous constatons que la mise en œuvre d'un enseignement bilingue dans les sections internationales est peu détaillée dans les textes officiels qui s'y rapportent, alors qu'elles sont présentes dans l'enseignement public depuis plus de trente-cinq ans (1981). Les objectifs linguistiques ne sont pas développés, rien n'est précisé sur l'alternance des enseignements, seule la section chinoise bénéficie de programmes, et ces derniers ne sont pas spécifiés en termes de capacités, connaissances et attitudes. Nous n'avons pas non plus d'information sur le choix des matières enseignées en LE, ni sur la pédagogie et les démarches adoptées, ni sur le matériel pédagogique disponible, ni sur l'évaluation. Nous remarquons également que les conditions d'admission des élèves dans les sections internationales sont assez sélectives pour les élèves français. Cette limitation témoigne du manque d'établissements proposant l'EMILE, au regard des demandes des familles qui seraient intéressées pour faire bénéficier à leurs enfants ce type d'enseignement.

L'étude des textes officiels sur les sections internationales nous a permis de constater que face au développement de l'EMILE, d'autres questions restent en suspens concernant la formation des enseignants qui exercent dans l'enseignement bilingue, la continuité de cet enseignement tout au long de la scolarité des élèves et l'encadrement réglementaire du dispositif.

³⁰ Article 2 du décret du 11 mai 1981 sur les sections internationales

CHAPITRE 3 : Problématisation de l'objet de recherche

À partir des entretiens menés avec les membres de la direction de l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche, nous avons commencé à présenter cet établissement dans le paragraphe consacré aux sections internationales (cf. chapitre 2, § 2), en illustrant les éléments évoqués par les textes officiels qui les régissent. Pour terminer la présentation du contexte de cette recherche, nous souhaitons compléter ces informations en exposant l'objectif ainsi que l'organisation matérielle et pédagogique de cette école internationale. Ce complément d'information a également été réalisé à partir des données recueillies lors des entretiens avec le directeur de l'établissement en 2012 (cf. annexe 8, p. 19), avec son successeur en 2013 (cf. annexe 9, p. 27) ainsi qu'avec la directrice adjointe au primaire (cf. annexe 10, p. 34). Par la suite, nous exposerons les constats issus de la présentation de cet établissement ainsi que le questionnement que ceux-ci ont suscité, la problématique qui en a découlé et les questions de recherche que celle-ci a engendrées.

1. Objectif, organisation matérielle et pédagogique de l'établissement étudié

Cette école internationale a été créée en 2007 pour répondre aux besoins de scolarisation spécifiques suscités par l'implantation en région Provence-Alpes-Côte d'Azur, d'un projet qui associe sept entités : Chine, Corée du Sud, États-Unis, Europe, Fédération de Russie, Inde et Japon. Cette structure d'enseignement international, destinée à scolariser prioritairement les enfants du personnel des entreprises internationales mandatées pour ce projet, est adaptée à la diversité des publics scolaires attendus via les différentes sections linguistiques et les dispositifs d'aide à l'apprentissage du français et de l'anglais qu'elle propose. Mais l'établissement scolarise également des enfants de la population locale. Il rassemble un groupe scolaire primaire (écoles maternelle et élémentaire) et deux établissements publics locaux d'enseignement : un collège et un lycée. Aujourd'hui, il compte plus de cinq cents élèves, de vingt-huit nationalités différentes. Environ la moitié d'entre eux sont francophones. L'établissement considère comme tels, les élèves dont au moins un des deux parents parle français. À terme, il devrait accueillir plus de mille élèves de trois à dix-huit ans, issus de trente-et-une nationalités différentes. Cet établissement emploie des enseignants de vingt-deux nationalités.

Au niveau de l'organisation matérielle dans cette école internationale, précisons que les enseignants conçoivent eux-mêmes les outils dont ils ont besoin. L'établissement dispose d'une bibliothèque centre de documentation et d'information. Pour enrichir le fond documentaire, il développe des partenariats avec les pays partenaires et récolte ainsi des manuels et cahiers d'exercices mais aussi des supports audiovisuels et multimédias dans les différentes langues. L'école internationale essaie de dématérialiser au maximum les supports pédagogiques en se tournant vers des versions électroniques qui permettent de personnaliser et d'adapter plus facilement les contenus. Chaque classe est équipée d'un tableau blanc interactif, d'un vidéoprojecteur, d'une imprimante et d'ordinateurs.

Concernant l'organisation pédagogique de l'établissement, rappelons que tous les élèves ont classe dans deux Langues de Scolarisation (LSco ; cf. chapitre 4, § 1.5), soit deux jours par semaine en français et les deux autres jours en langue de section, de la petite section de maternelle au CM2. Ils ont le choix entre cinq sections linguistiques : allemande, anglaise, chinoise, italienne et japonaise. Les enseignements en français sont dispensés dans les classes

principales, qui font partie, avec les sections linguistiques, des classes ordinaires, par opposition aux dispositifs d'aide à l'apprentissage des LScO, que sont les groupes de Français Langue étrangère (FLE) et d'Anglais Langue Seconde (ALS). Les élèves ont des niveaux de maîtrise des LScO variant de grand débutant à locuteur natif. Rappelons que les grands débutants en LScO intègrent la classe ordinaire uniquement en sport et en arts visuels. L'étape suivante est la participation aux séances de mathématiques pour les débutants en LScO. Les élèves de niveau intermédiaire suivent en plus les cours de sciences, histoire et géographie (découverte du monde pour les plus jeunes). Enfin, lorsque leur niveau en LScO est jugé suffisant (niveau avancé), ils intègrent la classe principale ou la section anglaise à plein temps. Lorsque les élèves ne sont pas totalement intégrés en classe ordinaire, ils suivent les cours de FLE les jours consacrés à l'enseignement en français, ou d'ALS pour les élèves de la section anglaise, les jours réservés à l'enseignement en langue de section. Les élèves peuvent bénéficier des dispositifs d'aide à l'apprentissage des LScO, uniquement en français, uniquement en anglais ou dans ces deux langues s'ils ne sont ni locuteurs natifs ni de niveau avancé dans aucune des deux. Dans les classes ordinaires, les enseignements dispensés dans les deux LScO peuvent être répartis de diverses façons. Soit un même contenu est enseigné dans les deux langues, soit certaines parties du cours se font en français et les autres en langue de section, ce qui demande une harmonisation permanente des enseignants des classes principales et des sections linguistiques. Les professeurs francophones des classes principales exercent auprès d'élèves pour qui la LScO peut être une Langue Maternelle (LM ; cf. chapitre 4, § 1.1) ou une Langue Seconde (LS ; cf. chapitre 4, § 1.3). Dans ce cas, il ne s'agit pas d'une Langue Étrangère (LE ; cf. chapitre 4, § 1.2) car le français correspond à la langue du pays d'accueil. Quant aux enseignants des sections linguistiques, la LScO peut également correspondre à la LM de certains de leurs élèves, à une LS, voir à une LE pour d'autres. Certains élèves étudient donc deux jours par semaine en LM et les deux autres jours en langue seconde ou étrangère. Cependant, les élèves dont la LM n'est ni le français, ni l'une des langues de section proposées par l'établissement, n'ont jamais classe en LM. Ils sont généralement scolarisés en section anglaise. Dans ce cas, des cours de Maintien dans la Langue et Culture d'Origine (MLCO) sont proposés pour les élèves coréens, hindis et russes, à raison d'une heure et demie par semaine en maternelle et de trois heures en élémentaire. Les enfants parlant encore une autre LM, n'ont aucun contact avec celle-ci dans le cadre de l'école. Dans le cadre de cet établissement, l'anglais comme le français ont un statut de langue véhiculaire, étant toutes deux utilisées comme langues de communication au sein de l'établissement. Mais le français a également le statut de langue vernaculaire puisque cette

langue correspond à celle de l'environnement social du sud de la France où est implanté l'établissement. Elle est la seule à être commune à l'ensemble des élèves et représente donc à ce titre une langue de socialisation. L'anglais se distingue, par contre, des autres langues de sections puisqu'en tant que langue de communication au sein de l'école, elle est la seule à avoir le statut de langue véhiculaire.

2. Constats issus de la présentation de l'établissement et questionnement

La présentation de cette école internationale nous a amenée à faire trois constats. Tout d'abord, les élèves des écoles maternelle et élémentaire de cet établissement reçoivent les enseignements correspondant à leur niveau de classe, pour moitié en classe principale avec un professeur des écoles français et pour moitié en section linguistique avec un enseignant locuteur natif de la langue de section. Cela nous a amenée à nous demander si le fait d'exercer en français ou en langue de section avait une influence sur la façon d'enseigner des professeurs. Nous nous sommes intéressée spécifiquement à la section anglaise car, contrairement aux autres sections linguistiques, celle-ci scolarise des élèves pour qui la langue de section n'est pas forcément la LM. Ces élèves ont des niveaux de maîtrise de l'anglais très différents, comme dans le cas du français, allant de grand débutant à locuteur natif. De plus, comme nous l'avons expliqué précédemment, dans cette école internationale, l'anglais a le statut de langue véhiculaire, contrairement aux autres langues de section. Quant au français, il a le statut de langue véhiculaire mais aussi celui de langue vernaculaire. Pour alléger notre discours, nous opposerons l'anglais langue véhiculaire au français langue vernaculaire. Cette particularité de la section anglaise nous a fait réfléchir sur l'influence du statut de la LScO sur les pratiques enseignantes.

Par ailleurs, nous avons également constaté que le fonctionnement de cette école internationale implique que les élèves aient deux enseignants, puisque le principe de Ronjat 'un enseignant-une langue' y est de rigueur. Cela impose aussi aux professeurs d'enseigner dans deux niveaux de classe différents pour travailler à temps complet. Ce fonctionnement particulier nous donne la possibilité d'observer un même enseignant dans deux niveaux de classe, ce qui est rare à l'école primaire. Cela nous a fait nous interroger sur l'influence de l'âge des élèves sur la façon d'enseigner de ces professeurs.

Enfin, nous avons également constaté que les élèves dont le niveau de maîtrise du français ou de l'anglais n'est pas suffisant pour assister à l'ensemble des enseignements dispensés dans ces langues, sont extraits des classes ordinaires pour participer aux dispositifs d'aide à l'apprentissage de ces langues. Cette organisation pédagogique permet d'observer un même enseignant dans la même classe ordinaire, dans deux configurations différentes de celle-ci : avec les débutants en LScO, donc lorsque la classe a une hétérogénéité linguistique forte, et

sans eux, lorsqu'ils participent aux cours de FLE et d'ALS, ce qui induit alors une hétérogénéité linguistique de la classe faible. Ce constat nous a fait nous demander si les professeurs enseignaient différemment selon le degré d'hétérogénéité linguistique de leur classe. Cette organisation pédagogique nous a également fait nous interroger sur les spécificités des dispositifs d'aide à l'apprentissage des LSc. Nous nous demandons si le type d'enseignement, ordinaire (en classe principale et en section anglaise) ou spécialisé (cours de FLE et d'ALS) modifie l'influence des trois facteurs cités précédemment (statut de la LSc, âge des élèves et degré d'hétérogénéité linguistique).

3. Problématique et questions de recherche

Suite aux constats et au questionnement précédents, nous sommes parvenue à exprimer que nous souhaitons observer chez les professeurs de cet établissement leur façon d'enseigner dans ce contexte multilingue et multi-niveaux en LScO. Nous nous demandons ce qui entre en jeu dans l'adaptation de ces enseignants à l'hétérogénéité linguistique de leurs classes. Plus précisément, nous nous interrogeons sur la manière dont ils gèrent l'hétérogénéité linguistique des élèves par rapport à la LScO, et s'ils développent des gestes professionnels spécifiques leur permettant de gérer cette hétérogénéité. Autrement dit, dans cette thèse nous cherchons à comprendre ce que nous appelons les « Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique » (GPAL ; Zougs, 2016), utilisés par les enseignants pour prévenir et gérer les difficultés des élèves liées à la LScO. Nous partons du principe que trois facteurs peuvent avoir une influence sur ces gestes d'adaptation : le statut de la LScO, l'âge des élèves et le degré d'hétérogénéité linguistique, et nous cherchons à comprendre de quelle manière cet impact se manifeste.

Le questionnement issu des constats exposés précédemment, nous a amenée à formuler la problématique suivante : Dans quelle mesure le statut de la LScO, l'âge des élèves et le degré d'hétérogénéité linguistique influencent les Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique utilisés par les professeurs des écoles exerçant en contexte multilingue, pour gérer l'hétérogénéité linguistique des élèves en LScO ? Le type d'enseignement, ordinaire ou spécialisé, modifie-t-il l'influence de ces trois facteurs sur le recours des enseignants aux GPAL ? La question sous-jacente à cette problématique porte sur la manière dont les professeurs mobilisent les gestes d'adaptation en fonction des trois facteurs d'influence déterminés, en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage des LScO.

De cette problématique ont découlé quatre questions de recherche. Tout d'abord, nous nous demandons dans quelle mesure le statut de la LScO influence le recours des professeurs aux GPAL. Le fait que les séances soient menées en français, langue vernaculaire ou en anglais, langue véhiculaire a-t-il un impact sur ce que les enseignants mettent en œuvre pour prévenir ou gérer les difficultés linguistiques des élèves ? Puis, nous nous questionnons sur l'influence de l'âge des élèves sur les GPAL utilisés par les professeurs. Le fait d'enseigner à des élèves plus ou moins jeunes change-t-il la manière dont les enseignants mobilisent les gestes d'adaptation ? Ensuite, nous nous interrogeons sur l'impact du degré d'hétérogénéité

linguistique de la classe ou du groupe sur la façon dont les professeurs font appel aux GPAL. Que l'hétérogénéité linguistique soit minimale, faible, forte ou maximale, les enseignants utilisent-ils les gestes d'adaptation différemment ? Enfin, nous cherchons à comprendre les différences et les similitudes existant entre les classes ordinaires et les dispositifs d'aide à l'apprentissage des LSc, quant au recours des professeurs aux GPAL. Nous aimerions savoir si les trois facteurs d'influence des gestes d'adaptation que nous avons déterminés (le statut de la LSc, l'âge des élèves et le degré d'hétérogénéité linguistique) conditionnent l'utilisation des GPAL par les enseignants de la même façon, selon qu'il s'agisse d'enseignements dispensés en classe ordinaire ou dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage des LSc. Autrement dit, nous nous demandons si le type d'enseignement (ordinaire ou spécialisé) modifie l'influence de ces trois facteurs sur l'utilisation des gestes d'adaptation.

Pour tenter de répondre à ces questions de recherche, nous avons identifié trois séries de variables pour analyser les GPAL utilisés par les enseignants dans les séances filmées et les entretiens correspondants, afin de les comparer en fonction du statut de la LSc, de l'âge des élèves et du degré d'hétérogénéité linguistique, dans les classes ordinaires et dans les dispositifs d'aide. Tout d'abord, nous cherchons à déterminer les caractéristiques quantitatives des gestes d'adaptation auxquels les professeurs ont recours. Pour cela nous indiquerons le nombre de GPAL et les types de gestes d'adaptation les plus fréquents relevés dans les séances et les entretiens. Cela nous permettra également de voir si les GPAL mobilisés dans la séance correspondent à ceux évoqués en entretien. Puis, nous cherchons à dégager les caractéristiques qualitatives des gestes d'adaptation mobilisés par les enseignants. Nous aimerions comprendre en quoi ils consistent. Nous nous interrogeons sur les actions concrètes mises en œuvre par les professeurs, c'est-à-dire sur les types de GPAL utilisés, ainsi que sur les intentions des enseignants à l'origine de ces actions, ce qui correspond aux catégories de gestes d'adaptation mobilisés. Enfin, nous cherchons à comprendre les orientations que prennent les GPAL utilisés pendant les séances, au niveau de leurs formes, des moments où les enseignants les utilisent et des buts qu'ils poursuivent lorsqu'ils y font appel. Pour cela, nous nous basons sur trois outils qui seront présentés dans la partie théorique : la structuration du milieu didactique en gestes d'atmosphère, d'étayage, de tissage et de pilotage (Bucheton, 2011) pour les formes que prennent les gestes d'adaptation, la structure de l'action de l'enseignant (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser ; Sensevy et Mercier, 2007) pour les moments où les professeurs y ont recours et la gestion des 4 Cs (contenu, communication, cognition et culture ; Coyle, 2002) pour les buts qu'ils visent en les utilisant.

4. Synthèse du chapitre 3

Nous partons du principe que pour prévenir ou gérer les difficultés des élèves liées à la LScO, les enseignants ont recours à des GPAL (Zougs, 2016). Après avoir rencontré les membres de la direction de l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche et qu'ils nous aient expliqué son fonctionnement, nous avons fait quatre constats : dans les classes principales et celles de la section anglaise, les LScO n'ont pas le même statut (vernaculaire pour le français et véhiculaire pour l'anglais) ; chaque professeur enseigne dans deux niveaux de classe (donc auprès d'élèves d'âge différent) ; dans la même classe, le degré d'hétérogénéité linguistique varie en fonction de la discipline enseignée ; et des cours spécialisés sont proposés aux élèves ayant des difficultés dans les LScO (cours de FLE et d'ALS).

Ces constats ont engendré un questionnement qui a abouti à la formulation de la problématique et de quatre questions de recherche. Ainsi, à travers cette thèse, nous cherchons à comprendre dans quelle mesure le statut de la LScO, l'âge des élèves et le degré d'hétérogénéité linguistique influencent les GPAL utilisés par les professeurs des écoles exerçant en contexte multilingue et multi-niveaux en LScO. Nous cherchons également à déterminer si le type d'enseignement (ordinaire ou spécialisé) modifie l'influence de ces trois facteurs au sujet du recours des professeurs aux gestes d'adaptation, en comparant des séances d'enseignement menées en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage des LScO. Afin de répondre à ces questions de recherche, nous avons identifié trois séries de variables pour analyser les séances d'enseignement filmées : le nombre de GPAL utilisés et leurs types les plus fréquents, leurs caractéristiques, c'est-à-dire le type de gestes d'adaptation (actions des enseignants) et les catégories auxquelles ils appartiennent (intentions des professeurs), ainsi que les orientations que prennent les GPAL mobilisés, c'est-à-dire sous quelles formes, à quels moments et dans quels buts les enseignants y font appel.

CONCLUSION DE LA PARTIE I

Afin de présenter le contexte de notre recherche dans cette première partie, nous avons consacré deux chapitres à son ancrage institutionnel à travers le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (chapitre 1) ainsi qu'à partir de l'origine de l'enseignement bilingue et de son historique en France, et des textes officiels relatifs aux sections internationales (chapitre 2). Le CECRL, qui permet à tous les états membres de l'Union européenne d'avoir un outil commun concernant l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues, et les textes officiels qui régissent l'enseignement dans les sections internationales en France, comme notamment l'arrêté du 11 mai 1981 sur les sections internationales d'école élémentaire, représentent le pilier institutionnel de notre recherche. Le chapitre 2 a été l'occasion de présenter l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche, concernant les éléments évoqués dans les textes officiels, en nous basant sur les données recueillies dans les entretiens que nous avons menés avec le directeur de l'établissement en 2012 (cf. annexe 8, p. 19), avec son successeur en 2013 (cf. annexe 9, p. 27), ainsi qu'avec la directrice adjointe au primaire (cf. annexe 10, p. 34). Ces entretiens nous ont permis de présenter l'école internationale au niveau de sa population (via les modalités d'ouverture des sections internationales), des objectifs visés, des conditions d'admission au primaire, de l'application du principe de Ronjat, des programmes des sections internationales du premier degré et du recrutement des enseignants.

Pour finir de présenter le contexte de notre recherche, nous avons consacré le chapitre 3 à la problématisation de notre étude. Celle-ci repose sur les constats que nous avons faits suite aux entretiens avec les membres de la direction de l'établissement qui nous ont permis d'en comprendre le fonctionnement. Ces constats ont engendré un questionnement, lequel a abouti à quatre questions de recherche desquelles a découlé la problématique de notre recherche et trois séries de variables définies pour y répondre.

Ainsi, à travers son ancrage institutionnel et la problématisation de notre objet d'étude, nous avons établi le contexte de notre recherche. Cela nous permet maintenant, dans la deuxième partie de cette thèse, de présenter son ancrage théorique, à l'aide duquel nous pourrions analyser notre corpus pour répondre à notre problématique via nos quatre questions de recherche.

PARTIE II

ANCORAGE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION DE LA PARTIE II

En exerçant dans un contexte multilingue et multi-niveaux en Langue de Scolarisation (LSco), les enseignants des écoles maternelle et élémentaire de l'école internationale qui représente le terrain de notre recherche n'ont d'autre choix que d'adapter leur enseignement aux profils particuliers de leurs classes. En effet, qu'il s'agisse des cours menés en français dans les classes principales ou de ceux donnés en anglais dans les sections anglaises, le constat est le même : la LSco n'est pas la Langue Maternelle (LM) de la plupart des élèves de la classe et leur niveau de maîtrise de cette langue (français ou anglais) est très variable d'un élève à l'autre. Pour gérer cette hétérogénéité linguistique, les enseignants doivent tout d'abord adapter le discours pédagogique qui véhicule le savoir à enseigner, dans le but de prévenir d'éventuels obstacles linguistiques ou culturels. À ce sujet nous nous demandons quelle forme prend cette adaptation : concerne-t-elle le choix de la langue, celui du lexique, le recours à des éléments de communication non verbale (supports visuels, gestuelle, etc.), ou d'autres formes ? Nous nous interrogeons également sur ce que ces enseignants mettent en place, en dehors d'un discours adapté, pour gérer les blocages ou les erreurs liés à des incompréhensions de la LSco, du fait des niveaux de maîtrise de cette langue très différents parmi leurs élèves. Autorisent-ils les élèves à utiliser une langue autre que la LSco et si oui, dans quelles circonstances ?

Ainsi, nous partons du principe que face à l'hétérogénéité linguistique de leur classe, les professeurs exerçant dans le cadre de l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE ; Baetens Beardsmore, 1999), dans les sections internationales du primaire, font appel à ce que nous appelons des Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique (GPAL). Afin de pouvoir mieux les appréhender et dans le but de les analyser, nous souhaitons présenter dans cette deuxième partie, l'ancrage théorique de notre recherche.

Nous consacrerons le chapitre 4 au cadre conceptuel de l'enseignement en langue étrangère afin de clarifier le concept de LSco à partir des notions de LM, de Langue Étrangère (LE), de Langue Seconde (LS), de niveaux de maîtrise, de langue outil et objet d'enseignement et de langue cible. Nous détaillerons également les concepts de plurilinguisme et d'EMILE. Dans le chapitre 5, nous transposerons les notions de situation, transposition et contrat didactiques à l'EMILE, ainsi que celles de motivation et de statut de l'erreur, centrales dans tous dispositifs

didactique et à identifier dans ce type d'enseignement. Nous transposerons également le concept de gestes professionnels, avant de présenter les outils théoriques qui nous permettront d'analyser et de comparer les séances d'enseignement que nous avons filmées, à savoir 'les préoccupations des enseignants structurant le milieu didactique' selon Bucheton (2011), 'le quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant' de Sensevy et Mercier (2007) et la gestion des '4Cs' définis par Coyle (2002) au sujet de l'EMILE.

CHAPITRE 4 : Cadre conceptuel de l'enseignement en langue étrangère

Ce premier chapitre présente le cadre conceptuel relatif à l'enseignement en langue étrangère à partir de trois points. Le premier renvoie au concept de Langue de Scolarisation (LSco), qui, dans le cadre de notre recherche, ne relève pas de la même expérience linguistique pour l'ensemble des élèves au sein d'une même classe. En effet, la LSco peut correspondre à la Langue Maternelle (LM) pour certains élèves ou à une Langue Étrangère (LE) pour d'autres. Parmi ces derniers, elle peut être une Langue Seconde (LS) pour certains. Nous aborderons également les différents niveaux de maîtrise de la LSco, avant d'approfondir le concept de LSco en lui-même. Enfin, nous présenterons la notion de langue cible qui correspond à la LSco lorsque celle-ci est une LE. Dans le cas de l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue étrangère (EMILE ; Baetens Beardsmore, 1999), l'apprentissage de la langue cible est visé en plus de celui des contenus des différentes disciplines enseignées.

Le deuxième point traitera du plurilinguisme. Tout d'abord, nous définirons ce que c'est qu'être bilingue, puis nous exposerons la conception du plurilinguisme en France, ensuite nous approfondirons les notions de compétence plurilingue, biographie langagière et répertoire verbal d'une personne plurilingue, et enfin nous aborderons l'alternance codique.

Enfin, le troisième point présentera l'EMILE, également désigné par l'acronyme anglais *CLIL* pour *Content and Language Integrated Learning* (Marsh, Maljers et Hartiala, 2001), à partir d'un bref historique de l'enseignement bilingue, d'une définition de l'EMILE, de ses objectifs et de ses principales difficultés.

1. Le concept de langue de scolarisation

1.1. La langue maternelle

Hamers et Blanc (1983, p. 454) donnent la définition suivante : « la langue maternelle d'un individu est le ou les codes linguistiques qui correspondent à la première expérience langagière de cet individu ». Ces mêmes auteurs précisent que la LM correspond à « la première langue apprise par le locuteur et encore comprise par lui, même s'il ne la parle plus ; [et que] c'est généralement la langue du milieu familial » (Hamers et Blanc, 1983, p. 299). La LM est donc apprise dès la petite enfance, de façon non formelle. On appelle locuteur natif celui qui a acquis une langue de cette façon. Hamers et Blanc (1983, p. 455) expliquent que « la compétence d'un locuteur natif peut varier mais est perçue comme distincte de celle d'un locuteur non natif ». Par exemple, un enfant né en France et dont les deux parents, originaires de Roumanie, lui parlent en roumain, sera considéré comme locuteur natif du roumain qui représentera dès lors sa LM.

Cuq et Gruca (2005) apportent la précision suivante concernant la terminologie de langue 'maternelle' que l'on pourrait croire en lien avec la mère du locuteur :

On appelle langue maternelle la première langue qui s'impose à chacun. Cette expression est fortement marquée, dans la traduction occidentale, par son étymologie et par les connotations qu'elle induit. Mais, sans même parler de cas individuels, qui même en Europe deviennent de plus en plus fréquents, il existe de nombreuses sociétés dans lesquelles la langue de la mère biologique n'est pas la première à être transmise à l'enfant. (Cuq et Gruca, 2005, p. 90)

La langue maternelle étant généralement la langue première, on peut également la désigner par L1. Cependant nous privilégierons la dénomination LM dans notre thèse.

1.2. La langue étrangère

La LE correspond à une « seconde langue (troisième, etc.) apprise qui n'est pas utilisée par l'ensemble ou une partie de la communauté où l'apprenant vit » (Hamers et Blanc, 1983, p. 453), contrairement à la LS. Il s'agit généralement d'une langue acquise dans une situation scolaire comme une discipline. Par exemple, l'anglais appris à l'école, à raison de deux ou trois heures par semaine, par des élèves non anglophones, représente pour eux une LE.

Cuq (2003) précise qu'une langue peut être 'étrangère' pour une ou plusieurs des trois raisons suivantes : la distance matérielle, géographique qui revêt à la LE des représentations exotiques, la distance culturelle qui peut rendre les pratiques culturelles des étrangers difficiles à décoder et la distance linguistique qui peut exister entre les familles de langues comme par exemple entre les langues romanes et langues slaves. Cet auteur note que pour la LE « la proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle » (Cuq, 2003, p. 150).

Dans le système éducatif français, on désigne les langues étrangères par Langues Vivantes 1 (LV1) ou 2 (LV2). Nous conserverons cependant le terme de LE dans notre recherche. En revanche, le français garde sa dénomination Français Langue Étrangère (FLE) ou Français Langue Seconde (FLS) même quand il est enseigné à des étrangers.

1.3. La langue seconde

La LS correspond à la « deuxième langue apprise par un individu, après l'acquisition de sa langue maternelle » (Hamers et Blanc, 1983, p. 454). Comme le souligne Cuq (1991, p. 89) « parler de langue seconde, c'est implicitement faire référence à la présence d'au moins une autre langue dans l'environnement linguistique de l'apprenant et admettre que cette langue, qu'on appelle classiquement 'langue maternelle', occupe la première place ». La LS arrive après l'acquisition de la LM, mais de la même manière, de façon non formelle. En effet, comme le soulignent selon Hamers et Blanc (1983, p. 361) « l'apprentissage d'une L2 est un processus créatif, semblable sinon identique à celui de l'acquisition de la langue maternelle et relativement indépendante de cette dernière ».

Une langue peut être une LS pour deux raisons. Elle peut être considérée comme LS au niveau social, comme par exemple le cas du Français dans les pays d'Afrique ayant choisi cette langue comme langue officielle et comme L_{Sco}. Cette langue est alors la LS de l'ensemble de la population. Elle peut également représenter une LS au niveau individuel, comme par exemple la langue du pays d'accueil pour un immigré. Selon Hamers et Blanc (1983, p. 24), « une acquisition plus tardive de la deuxième langue est souvent liée à un contexte scolaire pour celle-ci en opposition à un contexte familial pour la langue maternelle ». La LS correspond donc généralement à la langue véhiculaire de l'environnement social dans lequel cette langue est acquise.

Dans les années 60, la didactique du français ne considérait alors que le Français Langue Maternelle (FLM) pour les natifs et le Français Langue Étrangère (FLE) pour les non natifs. Le Français Langue Seconde (FLS) n'apparut que dans les années 80 pour palier à cette dichotomie qui ne permettait pas d'appréhender convenablement les difficultés liées à la langue dans les pays francophones d'Afrique. Et comme le souligne Chnane-Davin (2006, p. 36) concernant la scolarisation des Enfants Nouvellement Arrivés en France (ENAF), « nous sommes, également en France, à présent, dans l'impasse ». Selon cette auteure, la spécificité du FLS réside dans le fait que pour ces enfants, le français « est à la fois langue de communication, fonction dévolue habituellement au FLE, et langue de scolarisation, fonction dévolue au FLM » (Chnane-Davin, 2006, p. 37). Par conséquent, « il ne s'agit pas des mêmes besoins, ni des mêmes attentes, ni des mêmes objectifs d'apprentissage, ni des mêmes situations cibles » (Chnane-Davin, 2006, pp. 36-37). Cependant, Rosier (2002, p. 10) constate l'absence de transfert entre Didactique du FLE (DFLE) et Didactique du FLM (DFLM) : « le transfert de la DFLE vers la DFLM ne s'est pas produit. Les grandes ruptures et orientations qui modifient sans cesse le domaine du FLE n'ont pas marqué l'évolution du paradigme DFLM ». Selon Chnane-Davin (2006, p. 37), il convient d'attribuer au FLS « la place qu'il mérite dans le champ des didactiques des disciplines » et de ne plus le considérer comme un sous-ensemble du FLE mais plutôt comme un intermédiaire entre le FLE et le FLM. Le français enseigné en France à un enfant allophone est une LS. Cette langue correspond à la langue de communication à l'intérieur de l'école, pour suivre le cursus scolaire, et à l'extérieur de l'école, pour vivre dans une nouvelle communauté culturelle. On désigne également par L2 la langue seconde mais nous conserverons l'appellation LS dans notre travail. La langue vernaculaire, correspondant à la langue du pays d'accueil pour les élèves étrangers, constitue pour eux une LS, quel que soit leur degré de maîtrise de cette langue. Dans le cadre de notre recherche, le français représente une LS pour tous les élèves non francophones.

1.4. Les différents niveaux de maîtrise des langues

Qu'il s'agisse de LM, de LS ou de LE, il existe différents niveaux de maîtrise, qui dépendent de la date de début de leur apprentissage et de la fréquence d'utilisation. En effet, même la LM peut ne pas être totalement maîtrisée, et notamment, tout locuteur natif n'a pas le même niveau de maîtrise de sa LM entre l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte. Barbier (2011, 2013) rappelle qu'apprendre une langue, qu'il s'agisse de la LM ou d'une LE, consiste à

acquérir des compétences langagières qui se déclinent en compétences phonologiques pour la prononciation, lexicales pour la sémantique, grammaticales pour la syntaxe, textuelles pour l'organisation du discours et pragmatiques pour l'usage social du langage. « Le degré de maîtrise de l'ensemble des dimensions linguistiques (à l'oral et à l'écrit ; en production et en compréhension) est très variable en fonction des individus, déjà en L1. C'est encore plus vrai en L2. » (Barbier, 2013, p. 18).

Concernant les langues étrangère et seconde, le temps passé à les apprendre ainsi que le contexte dans lequel elles ont été apprises influent sur le niveau atteint par l'apprenant. Les différents niveaux de maîtrise des langues sont aujourd'hui définis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL ; cf. chapitre 1, § 3.1). Mais ce cadre institutionnel date seulement de 2005 et ne constitue pas la seule référence. En l'occurrence, dans les écoles maternelle et élémentaire de l'établissement international qui constitue notre terrain de recherche, les aptitudes linguistiques des élèves ne sont pas définies en fonction des six niveaux de référence du CECRL, mais de la façon suivante : les élèves francophones ou anglophones constituent les locuteurs natifs dans l'une ou l'autre de ces LSco de l'école ; ils sont associés aux élèves de niveau avancé dans l'une de ces langues ; puis sont identifiés les élèves de niveau intermédiaire, débutant et grand débutant dans l'une de ces langues, de façon à ce qu'ils puissent bénéficier des dispositifs d'aide.

Le niveau de maîtrise de la LSco varie rapidement pendant la première année de scolarisation d'un élève allophone dans le pays d'accueil. Elle est d'abord une LE puis devient rapidement sa LS, faisant ainsi de lui un élève plurilingue. Il apprend et utilise sa LM à la maison et sa LS à l'école. Les objectifs communicatifs et par conséquent les compétences de communications mises en œuvre diffèrent selon le lieu, aussi nous pouvons parler de plurilinguisme 'de situation'. Toutefois ces lieux ne sont pas étanches. L'élève plurilingue peut parler la LS à la maison avec certains membres de sa famille et utiliser sa LM à l'école pour discuter avec un camarade partageant la même LM.

1.5. La langue de scolarisation

Le concept de LSco est issu de la réflexion sur le FLS, elle-même issue de celle sur le FLE. Il a été introduit par Vigner en 1989, à propos du « français en Afrique [qui] est d'abord la langue de l'écolier, langue apprise et utilisée en situation scolaire » (cité par Verdelhan-

Bourgade, 2002, p.27). Cependant, la LScO ne peut être restreinte aux cas du FLS hors de France. Elle concerne également les situations d'immigration en France, dans lesquelles le français représente une LS pour les élèves immigrés. Néanmoins, le concept de LScO concerne aussi les locuteurs natifs, même si pour eux le français n'est pas une LS mais une LM. Pour bien comprendre ce dernier cas, il convient de faire la distinction entre langue et langage. Le langage désigne la capacité humaine à pratiquer une ou des langues. Il se manifeste par l'activité d'une personne qui parle, lit, écrit, réfléchit... dans une langue. Lorsque nous communiquons en français par exemple, nous utilisons le langage et la langue française. Cependant, nous ne faisons pas tous le même usage du langage et du français. Il existe différentes pratiques langagières selon le milieu social, le contexte et la situation : « les pratiques langagières sont construites dans les milieux sociaux dont l'individu se reconnaît membre et dans le contexte de l'interaction sociale où elles se déploient » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2007, p. 169). Dans le cas de la LScO, le langage est utilisé en contexte scolaire qui correspond à une pratique langagière différente de celle relevant d'un usage quotidien du langage. Ainsi, même pour les locuteurs natifs, le langage utilisé en classe est différent du langage utilisé à la maison ou dans la cour de récréation. C'est pourquoi le concept de LScO concerne aussi les locuteurs natifs : « les apprentissages véhiculés par le français de scolarisation concernent aussi bien les apprenants en langue maternelle qu'en langue dite seconde » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p.27).

La LScO permet de définir et de comprendre le monde et également de communiquer avec les autres. Elle est à la fois « langue enseignée et langue d'enseignement [...] langue d'information mais aussi de communication spécifique en milieu scolaire » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 28). La LScO véhicule toute la communication scolaire (consignes, information aux parents...) et représente l'outil grâce auquel les disciplines sont enseignées. Par exemple à l'école en France, la LScO est le français. Toutes les disciplines non linguistiques (comme les mathématiques) sont enseignées en français. C'est l'outil qui permet les enseignements. Mais le français est aussi un objet d'étude. Cette langue est à la fois langue d'enseignement et langue enseignée. Selon Verdelhan-Bourgade (2002), la LScO a un rôle de médiation. Le langage scolaire est utilisé pour « permettre à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 30). Or la langue dans laquelle cette pratique langagière a lieu correspond à une matière d'enseignement dont l'apprentissage spécifique est prévu dans les instructions officielles. Coste (2007) partage ce point de vue. Il définit le français comme « à la fois matière au programme (langue comme

matière) et instrument transversal du curriculum (la langue des matières) » (Coste, 2007, p. 2). Le français a cette particularité que n'ont pas les autres disciplines d'être à la fois objet et outil d'enseignement. Cela le distingue du FLE qui n'est qu'une matière parmi d'autres, au même titre que les autres langues ou les mathématiques. Comme le souligne Verdelhan-Bourgade concernant les apprentissages visés par le français LScO : « le fossé est net avec les apprentissages visés par le français langue étrangère » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p.27). La LScO, autrement dit, l'usage scolaire du langage, n'est pas une matière que l'on enseigne. C'est la langue à laquelle elle correspond qui est enseignée. Dans l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche, ce sont le français et l'anglais qui sont enseignés. Ces deux langues sont également les outils utilisés pour permettre aux élèves d'apprendre dans les autres disciplines : le français en classe principale et l'anglais en section anglaise.

1.5.1. La langue objet d'enseignement

La langue objet d'enseignement a « une triple fonction : développer les capacités communicationnelles, contribuer à la transmission culturelle et à la formation identitaire, donner des outils de réflexion et d'analyse de la langue et du langage » (Coste, 2007, p. 10). Les capacités communicationnelles concernent les codes sociaux de l'école : les élèves doivent intégrer les comportements langagiers (salutations, vouvoiement...) et le type de discours utilisé en classe qui diffère de celui de la cour de récréation. Concernant la transmission culturelle et la formation identitaire, des matières transversales telles que la culture humaniste et l'éducation civique au même titre que des réflexions philosophiques sont transmises par la langue. En apprenant la langue comme objet d'enseignement, les élèves allophones, devenus bilingues ou plurilingues, acquièrent également un bi ou pluriculturalisme. Enfin, au niveau des outils de réflexion et d'analyse de la langue et du langage, trois points entrent en jeu dans la structuration de la pensée chez l'enfant : la gestion de données diverses, l'acculturation à l'écrit et le développement de différents types de raisonnements en fonction de la situation. La gestion de données diverses telles que le type d'énonciation, le lexique et la grammaire permet de structurer la pensée :

L'énoncé scolaire (leçons, consignes, exercices), carrefour des tâches pour l'apprenant et lieu commun des disciplines, peut fournir, dans ses différentes déclinaisons, des formes suffisamment stables. Il peut fonctionner comme une grille de lecture à partir de laquelle on peut repérer les types d'énonciation qui gèrent les disciplines, produisant des interactions, un traitement du lexique et une grammaire des textes spécifiques. (Spaëth, 2008, p. 89)

Concernant l'acculturation à l'écrit qui nécessite abstraction et symbolisation, elle structure la pensée par la prise de conscience du caractère phonologique de la langue et de la permanence de l'écrit ainsi que par la gestion combinée de l'espace et du temps que requière l'écriture. « L'écriture est non seulement une technologie permettant d'enregistrer, de conserver, d'exploiter des savoirs en l'absence de toute contrainte d'ordre spatio-temporel, mais également un instrument d'aide à la construction des savoirs » (Le Ferrec, 2008, p. 114). À ce sujet, Barbier (2013, p. 37) rappelle que depuis l'hypothèse d'« interdépendance » de Cummins (1980), « les compétences à l'écrit acquises dans une première langue sont considérées comme transférables et facilitatrices des procédures linguistiques en L2 ». Cependant, cette auteure précise que « les rédacteurs mobilisent plus difficilement et moins efficacement leurs compétences métalinguistiques en langue seconde que dans leur langue native. » (Barbier, 2013, p. 37).

1.5.2. La langue outil d'enseignement

Au-delà de l'usage scolaire du langage par opposition à son usage quotidien, chaque discipline a son lexique spécifique, différent du lexique usuel utilisé hors du contexte scolaire. Par exemple le mot 'sommet' aura une signification différente en mathématiques, en histoire ou en géographie. En ce sens, chaque discipline a un langage spécifique. Aujourd'hui, ces langages sont au cœur des programmes, comme en témoigne le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture³¹, qui présente, depuis la rentrée 2016, ce que tout élève de six à seize ans (fin de la scolarité obligatoire) doit savoir et maîtriser. Ces instructions officielles du Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche exposent les programmes scolaires par domaine. Le premier domaine s'intitule "Les langages pour penser et communiquer". Il regroupe quatre types de langages qui sont à la fois des objets de savoirs et des outils : la langue française ; les langues vivantes étrangères ou régionales ; les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; et les langages des arts et du corps.

Ce domaine [...] implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations. Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outil de pensée, de communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités. (MENESR, BO n°17 du 23 avril 2015, p. 3).

³¹ Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015

En plus des spécificités lexicales, chaque discipline utilise un discours spécifique avec ses propres modes d'interaction : le récit en histoire, la description en géographie ou encore l'observation et l'analyse en sciences. Cela représente un obstacle supplémentaire pour les élèves qui maîtrisent mal la LSc. Chnane-Davin, Félix et Roubaud (2011, p. 150) précisent que pour ces élèves, « les difficultés se retrouvent aussi bien en classe de FLE/FLS que dans la plupart des disciplines scolaires ». Pour ces auteures, « les apprentissages disciplinaires véhiculent, tous et à leur manière, des concepts et des notions, conformes à une certaine 'forme scolaire' que ces élèves sont, plus ou moins, en peine d'identifier » (Chnane-Davin, Félix et Roubaud, 2011, p. 150). Elles précisent que cela représente une des difficultés majeures pour les élèves mais également pour les enseignants, « tant sur le plan de l'organisation du travail au sein de la classe que de l'identification des difficultés de chacun des élèves et, plus largement, des aides que les enseignants jugent nécessaires de mettre en œuvre » (Chnane-Davin *et alii*, 2011, p. 150). L'enseignement des disciplines est donc également un enseignement de la langue.

Dans le cadre de l'enseignement bilingue, les disciplines enseignées en LE sont appelées Disciplines Non Linguistiques (DNL). Gajo (2007, p. 3) trouve cette dénomination « peu adéquate aux enjeux recherchés par l'enseignement bilingue » et lui préfère la notion de discipline dite non linguistique (DdNL). Pour cet auteur, l'enseignement bilingue relève « d'une didactique multi - intégrée, au croisement d'une langue première (L1) et d'une langue seconde (L2), mais aussi de langues et de disciplines non linguistiques (DNL), comme l'histoire, les mathématiques ou la biologie. ». Au sujet des DdNL, Gajo (2007, p. 2) parle de « construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires ». La notion d'intégration occupe une place centrale dans l'enseignement bilingue. Comme le fait remarquer cet auteur, la plupart des dénominations européennes y font référence : *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* ; Marsh, Maljers et Hartiala, 2001), Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE ; Baetens Beardsmore, 1999), Apprentissage Intégré d'un Contenu et d'une Langue (AICL ; Commission européenne, 2004). La langue outil enrichit le répertoire langagier des élèves et comme le fait remarquer Coste (2007, p. 6) « si le répertoire langagier ne s'enrichit pas, la connaissance ne se développe pas ».

1.5.3. Le statut de la langue de scolarisation et les difficultés associées

Dans de nombreux pays, la LSc est la langue nationale qui revêt donc le statut de langue vernaculaire correspondant à la langue de l'environnement dans lequel se situent les

établissements scolaires. Dans ce cas, la LScO correspond majoritairement à la LM des élèves et leurs difficultés linguistiques relèvent de la différence que nous avons exposée plus haut (cf. chapitre 4, § 1.5 et §1.5.2) entre l'usage quotidien du langage et son usage scolaire. Ce langage spécifique est totalement étranger aux enfants lorsqu'ils commencent leur scolarité en petite section de maternelle. D'autant qu'à trois ans, le développement langagier des enfants est en cours comme en témoignent leurs productions langagières très hétérogènes (Brigaudiot, 2015). Plusieurs éléments diffèrent entre les usages quotidien et scolaire du langage. Il est important de les identifier pour pouvoir les prendre en compte. Tout d'abord, le nombre d'interactions langagières que l'enfant doit gérer est décuplé. En classe, il est l'interlocuteur potentiel d'une trentaine d'enfants et d'adultes qu'il ne connaît pas. Ensuite, les repères spatio-temporels sont différents. Les espaces de la classe (coin regroupement, coins jeux, coin peinture) et les divers lieux de l'école (classes, cours de récréation, toilettes, dortoir, cantine, bibliothèque, salle de motricité) ne lui sont pas familiers. De plus, le temps de l'école, rythmé selon les apprentissages et leurs dispositifs, est différent de celui de la maison. Les objets de l'école sont également inconnus. Et les usages scolaires d'objets ordinaires peuvent être différents des usages familiaux (utiliser une brosse à dents pour peindre par exemple). En outre, les pratiques scolaires sont étrangères aux enfants qui entrent en petite section. Elles font d'ailleurs l'objet d'un apprentissage tout au long du cycle 1 (les trois années de maternelle) pour que les élèves comprennent ce que le maître attend d'eux et quels sont les apprentissages en jeu. Enfin, l'usage scolaire du langage nécessite de passer du langage référentiel, en situation, au langage décontextualisé ou encore d'un oral spontané à un oral élaboré. Lahire (1993) a montré que les usages scolaires du langage à l'oral sont marqués par les exigences du langage écrit. Ce langage décontextualisé ou élaboré est produit hors du contexte immédiatement vécu, comme l'écrit. Cette ressemblance lui vaut l'appellation de langage ou d'oral scriptural. Le langage scolaire nécessite une mise à distance des objets du monde et une décentration par rapport à soi-même et à son environnement familial. Il permet une généralisation des savoirs et des savoir-faire, une mise en réseau des savoirs, l'élaboration de nouvelles représentations du monde et la construction progressive de la dimension métalinguistique. Les élèves vont s'approprier ces différentes caractéristiques du langage scolaire tout au long de leur scolarité. Le développement du langage relève d'apprentissages progressifs qui ne concernent pas uniquement l'école maternelle. Selon les programmes

2015³², ils doivent d'ailleurs faire l'objet de programmations dans les trois cycles de l'école primaire (de la petite section de maternelle à la sixième).

Dans d'autres pays (par exemple en Afrique noire), la LSco est une LS dite officielle. Dans ce cas, elle a le statut de langue véhiculaire permettant la communication au sein des établissements scolaires, et ne correspond pas à la LM des élèves ni à celle de l'environnement dans lequel se situe l'école. Dans ce cas, les difficultés linguistiques exposées précédemment qui concernaient des élèves locuteurs natifs dans le cas d'une LSco vernaculaire, sont décuplées du fait que l'enseignement se fasse dans une langue qui ne correspond pas à la LM des élèves. Des obstacles lexicaux et syntaxiques relevant de l'usage quotidien du langage viennent s'ajouter à ces difficultés relatives à l'usage scolaire du langage.

1.5.4. Réussite scolaire et sociale et langue de scolarisation

D'une part, la LSco représente un outil utile à toute forme d'apprentissage : « Le développement de compétences dans la/les langue(s) de scolarisation est indispensable pour garantir à tous le droit à l'éducation par l'égalité d'accès au curriculum » (Conseil de l'Europe, 2009, p. 3). Selon Verdelhan-Bourgade (2002), la LSco conditionne la réussite scolaire :

Langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite à travers des évaluations en tous genres [...] Aucune autre matière, aussi valorisée soit-elle par la société, ne comporte cette dimension, ce poids réel sur la réussite. (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 30)

La maîtrise de la LSco est un facteur de réussite scolaire mais aussi sociale car « la langue de scolarisation ne peut en aucun cas être perçue comme la langue d'un milieu fermé qui serait celui de l'école. C'est une langue qui a une importance sociale ou politique dans le pays » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 30). Dans notre recherche, les élèves sont scolarisés en France mais ont deux LSco : le français et l'anglais. Or, d'après la citation précédente de Verdelhan-Bourgade (2002), il convient de se demander si l'anglais peut être considéré comme une LSco puisque seul le français est utilisé socialement et politiquement dans le pays. Néanmoins, l'anglais a une importance sociale réelle en France (réussite des études, insertion professionnelle) et même politique (si l'on renvoie à l'Europe). À ce titre, nous partons du

³² Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

principe que les deux langues peuvent être considérées comme des L_{Sco}, cependant il nous semble nécessaire de les distinguer et choisissons de le faire à l'aide de leur statut de langue vernaculaire ou véhiculaire.

D'autre part, Coste (2007) souligne que la L_{Sco} est la langue dans laquelle l'entrée dans l'écrit (graphie, lecture, écriture) va s'opérer pour la plupart des enfants. Il note que l'importance de l'écrit associé aux caractères commun et normé de la L_{Sco} provoque « chez les apprenants issus de milieux défavorisés ou de l'immigration, des formes paralysantes d'insécurité linguistiques. Vecteur de l'intégration, la langue réputée commune peut aussi opérer comme facteur d'exclusion de ceux qui n'en possèdent pas la maîtrise. » (Coste, 2007, p. 3). À ce sujet, Chnane-Davin, Félix et Roubaud, (2011, p. 68) constatent qu'il existe un paradoxe : « l'écrit, de par son poids historique et culturel, évalue les élèves à l'école mais les enseignants, conscients des difficultés linguistiques de leurs élèves, allègent les tâches écrites et favorisent l'oral ». En effet, Verdelhan-Bourgade (2002, p. 103) précise que : « le langage oral est le socle sur lequel vont se construire les autres connaissances : la culture scolaire, l'écrit, les champs disciplinaires, les comportements ». Quant à l'écrit, Chnane-Davin, Félix et Roubaud, (2011, p. 68) rappellent qu'il « représente la référence institutionnelle et pour l'élève, le plus souvent, la sanction disciplinaire (avec l'évaluation) ».

1.6. La langue cible

Cuq (2003, p. 149) donne une double définition de la langue cible : « code linguistique dans lequel un message est transformé par le processus de la traduction » ou bien « langue étrangère ou seconde (L2), objet d'un apprentissage dont on affirme alors qu'il ne pose pas les mêmes types de problème que celui de la langue maternelle (L1) ». Aussi nous tenons à préciser que lorsque nous employons ce terme de « langue cible », nous nous référons à son usage didactique décrit dans la deuxième définition de Cuq (2003), dans le sens où nous considérons la langue cible comme objet d'apprentissage relevant de problèmes relatifs au statut véhiculaire de la L_{Sco}, décrits plus haut (cf. chapitre 4, §1.5.3).

L'enseignement bilingue fait appel à deux L_{Sco} : la langue nationale qui est donc vernaculaire et une langue étrangère ou régionale véhiculaire. Pour les élèves qui ont la langue nationale comme LM, la seconde L_{Sco} représente la langue cible. Cependant, dans les établissements bilingues, certains élèves ont des LM qui ne correspondent pas à la langue

nationale. Pour ces derniers, c'est la langue nationale représentant alors une LS, qui constitue la langue cible. Ils seront confrontés aux problèmes décrits dans le cas de LSco véhiculaire (cf. chapitre 4, §1.5.3), mais si leur langue cible a un statut de langue vernaculaire. Parmi eux, certains peuvent avoir la seconde LSco comme LM, mais il se peut également que la LM d'autres élèves ne corresponde ni à la langue nationale, ni à la seconde LSco de l'établissement. Dans ce cas, les élèves n'ont jamais classe en LM et les deux LSco sont deux langues cibles. Ainsi, la langue cible peut correspondre à une langue étrangère ou régionale, à la langue nationale en tant que LS, ou aux deux. Dans l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche, tous les élèves, de vingt-huit nationalités différentes, ont en commun le français, LM pour certains et LS pour d'autres. Cette langue vernaculaire est l'une des deux LSco de l'établissement. La deuxième LSco correspond à la langue de section (au choix l'allemand, l'anglais, le chinois, l'italien ou le japonais) qui a le statut de langue véhiculaire au sein de la section ou dans toute l'école dans le cas de l'anglais qui représente l'autre langue de communication au sein de l'établissement après le français. Pour les élèves francophones, la langue de section est une LE (ou une LS dans le cas d'enfants bilingues) et représente la langue cible. Pour les élèves non francophones, pour lesquels la langue de section correspond à leur LM, le français est la langue cible. Enfin, pour les élèves dont la LM n'est ni le français ni leur langue de section, ces deux langues sont des langues cibles. Ces élèves sont généralement scolarisés en section anglaise. C'est pourquoi l'établissement a mis en place des dispositifs d'aide à l'apprentissage du français et de l'anglais. Ces deux langues sont les deux langues cibles de notre étude.

2. Le plurilinguisme

La LScO peut donc être une LM, une LE ou une LS pour les élèves d'une même classe. Néanmoins, Vigner (2003) avance qu'il existe un tronc commun aux didactiques des LM, des LE et des LS :

En regroupant les catégories qui circulent d'un domaine à l'autre, on peut de la sorte définir un socle commun aux trois domaines, ce qui pourrait constituer les bases d'une didactique générale du français qui se différencierait par la suite en pédagogies spécifiques, selon les publics destinataires : pédagogie des langues maternelles, des langues étrangères et des langues secondes. (Vigner, 2003, p. 59).

Ainsi, la LScO, qu'elle soit une LM, une LE ou une LS selon les élèves, repose sur les mêmes bases didactiques du français ou de l'anglais dans le cas de notre recherche. Cela dit, Coste (2007, p. 5) souligne que « toute langue de scolarisation est plurielle, la langue commune n'est pas une. Ou encore, formulé autrement et de manière plus provocatrice : on peut être plurilingue à l'intérieur et à partir d'une seule langue ». Concernant notre étude, non seulement les élèves peuvent, comme l'indique Coste (2007), être 'plurilingue' au niveau de la LScO s'ils en maîtrisent les différents aspects, mais ils le sont également dans le sens plus commun consacré au plurilinguisme. Selon Candelier et Castellotti (2013, p. 180) le concept de plurilinguisme se généralise dans les écrits francophones, sous l'influence du Conseil de l'Europe : « il ne s'agit pas de prendre en compte l'addition de capacités dans des langues séparées, mais bien une compétence plurielle intégrée ». Ces auteurs précisent également la distinction faite avec le multilinguisme que le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* exprime clairement lorsqu'il appelle « à distinguer le *plurilinguisme* comme compétence des locuteurs (capables d'employer plus d'une langue) du *multilinguisme* comme présence des langues sur un territoire donné » (Beacco et Byram, 2007, p. 10 ; cités par Candelier et Castellotti, 2013, p. 180).

2.1. Qu'est-ce qu'être bilingue ?

Le bilinguisme est un cas particulier du plurilinguisme. Être bilingue ne signifie pas maîtriser parfaitement deux langues dans les quatre compétences du Cadre Européen Commun de

Référence pour les Langues (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001). Comme le souligne Moore (2006) cela est très rare :

Il est peu fréquent et rarement nécessaire, de développer des compétences équivalentes pour toutes les langues qui composent le répertoire du plurilingue. Les compétences linguistiques du plurilingue dans ses langues ne sont par conséquent ni nécessairement égales ni totalement semblables à celles des monolingues dans chacune des langues considérées. (Moore, 2006, p. 178)

Aussi nous préférons la définition de Grosjean (2004, p. 51) qui considère comme bilingues « les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (dialectes) dans la vie de tous les jours ». Moore (2006, p. 178) précise que « les bilingues utilisent les langues à leur disposition pour des besoins de communication spécifiques et différenciés ». Les personnes bi ou plurilingues n'ont donc pas le même niveau de compétence dans chacune de ces langues. Elles les parlent et les comprennent à différents niveaux et n'en maîtrisent pas forcément la forme écrite. « On observera presque toujours un déséquilibre entre les deux langues, et ceci parce que le bilingue se sert de celles-ci pour des domaines et des activités différentes » (Grosjean, 2004, p. 21). « Le déséquilibre fait partie de la compétence plurilingue [...] C'est la gestion stratégique du déséquilibre qui reste l'enjeu dans la construction des plurilinguismes » (Moore, 2006, p.179). Cependant, comme le fait remarquer Grosjean (2004, p. 21), le déséquilibre existant entre les deux langues de la personne bilingue « disparaît si l'on aborde le bilinguisme, non pas par l'intermédiaire de la maîtrise que possède le bilingue de ses deux langues, mais par la compétence communicative qu'il a face à ses besoins de tous les jours » :

Ce potentiel communicatif ne doit pas être évalué au moyen d'une seule langue, cependant, car le bilingue est un tout. La coexistence et l'interaction des deux langues ont créé en lui un ensemble linguistique qui est difficilement décomposable en deux monolinguisms. La seule comparaison possible doit se faire au niveau de la compétence communicative : le bilingue, en se servant de l'une, de l'autre ou des deux langues simultanément (selon l'interlocuteur, la situation, le sujet, etc.), arrive-t-il à communiquer aussi efficacement que le monolingue, à niveau socioéconomique égal bien entendu ? [...] Il ne viendrait jamais à l'esprit de l'amateur d'athlétisme de comparer le coureur de 110 mètres haies à la fois au sauteur en hauteur et au sprinter. Et pourtant, le premier combine en partie les compétences du sauteur et du sprinter, mais il le fait de telle manière qu'elles deviennent une compétence nouvelle » (Grosjean, 2004, pp. 22-23).

Le semi-linguisme concerne les personnes plurilingues qui n'ont atteint le niveau de locuteur natif dans aucune de leurs langues. Elles ont développé leurs compétences linguistiques de façon restreinte dans l'ensemble de leur répertoire langagier. Cela arrive essentiellement dans

les milieux défavorisés, chez les enfants qui maîtrisent mal leur LM et qui vont par conséquent mal maîtriser la LSc (Hamers et Blanc, 1983). On sait aujourd'hui que parler une LM différente de la LSc à la maison n'est pas un frein à l'apprentissage de cette dernière. Au contraire, plus la LM est maîtrisée, mieux la LS se développera. C'est pourquoi il est important que les enseignants sollicitent le dialogue, la comparaison et la réflexion sur les langues parlées, tant au niveau individuel, pour chaque élève, qu'au niveau collectif au sein de la classe. Il serait donc également bien venu d'encourager le développement de ces LM (différentes de la LSc), dans les familles mais aussi à l'école, soit à travers des sections linguistiques quand elles existent, soit par le biais des enseignements de 'langue et culture d'origine', comme c'est le cas dans plusieurs langues dans l'école internationale, terrain de notre recherche.

Le bilinguisme soustractif qualifie le fait que la LM d'une personne soit moins valorisée et considérée comme minoritaire par rapport à la LS qu'il a été obligé d'apprendre. C'est le cas par exemple des élèves parlant bosniaque, peul, wolof... et que les enseignants ont tendance à voir comme de futurs monolingues en difficulté, contrairement aux élèves parlant anglais, allemand, espagnol... qu'ils considéreront comme de futurs bilingues. Pour les élèves dont la LM est valorisée, la maîtrise de cette langue est considérée comme un atout social important. À tel point, que dans les milieux favorisés, bon nombre de parents d'enfants monolingues entreprennent de faire apprendre une LE à leurs enfants en plus du cadre scolaire :

Le capital linguistique constitué par les compétences en langues étrangères apporte au locuteur un capital social incontestable, une reconnaissance sociale et un pouvoir symbolique fort. Les classes privilégiées l'ont d'ailleurs bien compris et investissent sans compter dans des séjours linguistiques à l'étranger pour leurs enfants. (Groux, 2003, p. 25).

2.2. Le plurilinguisme en France

Dans la plupart des pays du monde, le plurilinguisme est de rigueur, notamment en Afrique, en Asie, en Océanie et dans certaines villes d'Europe occidentale, où beaucoup de personnes utilisent deux ou plusieurs langues au quotidien. Tel est le cas des élèves, des parents et des enseignants de l'école internationale, terrain de notre recherche. Cependant, comme le soulignent Bertucci et Corblin (2004, p. 5) à propos du système éducatif français, « le monolinguisme, solidement ancré dans la tradition de l'enseignement républicain constitue la

base idéologique, explicite ou non, de l'approche de la langue dans les programmes scolaires ». Chnane-Davin, Félix et Roubaud, (2011, p. 175) précisent que « la langue d'origine de l'élève n'a pas sa place dans ce système monolingue, on peut dire que l'école joue un rôle d'instrument de construction d'une nouvelle identité linguistique ». Alors que, comme le souligne Barbier (2013, p. 19), « les compétences linguistiques dans l'une et l'autre langue ne sont jamais séparées stricto sensu ». Cette auteure poursuit en référence aux travaux de Bialystok, Craik et Luk (2012) : « les deux langues d'un individu bilingue sont activées de façon conjointe, et restent en interaction, même dans des contextes qui sont entièrement animés par une seule des langues » (cités par Barbier, 2013, p. 19). Redonner sa place à la LM des élèves allophones à l'école serait bénéfique pour l'apprentissage de la LS :

Une maîtrise insuffisante de la L1 empêche une bonne acquisition de la L2. Ce phénomène se comprend facilement si l'on admet que les systèmes ne sont pas entièrement séparés et que la L2 se développe sur une base construite dans l'acquisition de la L1. Si cette structure de base est défaillante ou dysfonctionne, l'acquisition de la L2 est nécessairement menacée. (Barbier, 2013, p. 19)

Cependant, le système éducatif français ne semble pas prêt à prendre en compte les LM des élèves allophones, ni à envisager l'enseignement / apprentissage dans une langue autre que le français :

Depuis presque deux siècles, le français a été la langue unique de l'école symbolisant l'identité nationale. Ceci a façonné et instrumentalisé les mentalités et les représentations au point qu'il est très difficile d'imaginer enseigner ou apprendre dans une autre langue que le français. (Chnane-Davin, Félix et Roubaud., 2011, p. 175)

Cette habitude française est difficilement compatible avec l'EMILE, qui se retrouve cantonné aux écoles internationales et aux classes bilingues alors qu'il serait intéressant d'y avoir recours dans les classes ordinaires. D'autant qu'un des buts de tous les systèmes éducatifs modernes, d'autant plus dans le cadre européen, est de former les élèves aux langues afin d'en faire des citoyens plurilingues.

2.3. La compétence plurilingue

D'après le CECRL, la compétence plurilingue et pluriculturelle consiste à communiquer langagièrement et à interagir culturellement pour un « acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à

même de gérer l'ensemble de ce capital langagier culturel » (CECRL, 2001, p. 129). Ce cadre de référence considère qu'il ne s'agit pas de superposition ni de juxtaposition de compétences distinctes mais bien de « l'existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'acteur peut puiser » (CECRL, 2001, p. 129).

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à :

- sortir de la dichotomie d'apparence équilibrée qu'instaure le couple habituel L1/L2 en insistant sur un plurilinguisme dont le bilinguisme n'est qu'un cas particulier;
- poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition;
- insister sur les dimensions pluriculturelles de cette compétence plurielle, sans pour autant postuler des relations d'implication entre développement des capacités de relation culturelle et développement des capacités de communications linguistiques. (CECRL, 2001, p. 129)

L'enseignement des DNL permet de travailler la compétence plurilingue. Selon Gajo (2007), plusieurs raisons font que l'enseignement des DNL est adapté au plurilinguisme :

Le travail bi - plurilingue trouve ainsi un terrain très favorable en DNL, pour au moins quatre raisons. Premièrement, la verbalisation se présente comme une condition centrale pour le processus d'enseignement / apprentissage [...]. Deuxièmement, [...] la communication à l'école trouve sa cible la plus immédiate et donc authentique dans les savoirs scolaires eux - mêmes [...]. Troisièmement, la L2 - et le plurilinguisme de manière générale - constitue un outil naturel d'élaboration et d'accès aux savoirs. [...]. Quatrièmement, la L2 constitue un outil supplémentaire pour la verbalisation (y compris en L1) et le travail sur les savoirs disciplinaires. (Gajo, 2007, pp. 3-4)

2.4. Biographie langagière et répertoire verbal d'une personne plurilingue

Le plurilinguisme se construit petit à petit en fonction des envies et des besoins des individus pour communiquer avec d'autres qui ne partagent pas la même langue. Autrement dit, on parle une langue parce que l'on a quelque chose à dire à quelqu'un qui parle cette langue. Cela amène également le poids de chaque langue à évoluer au fil du temps pour un même individu. À ce sujet, Cuq parle de la 'biographie langagière' d'une personne :

Ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcouru et qui forment désormais son capital langagier; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui

constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun. (Cuq, 2003, p. 37)

Dans notre recherche, les élèves observés ont des biographies langagières très diverses, en fonction de leur LM et des autres langues qu'ils connaissent soit par l'un de leur parents qui aurait une LM différente, soit par les langues des différents pays dans lesquels ils ont vécu (bon nombre de ces élèves ont beaucoup voyagé pour suivre leurs parents dans leur mutations professionnelles) avant d'arriver en France.

Cet auteur aborde également la notion de 'répertoire verbal' introduite par Gumperz (cité par Cuq, 2003) :

Ensemble des langues et variétés nationales, régionales, sociales et fonctionnelles qu'un locuteur ou groupe utilise au gré des situations de communication auxquelles ils sont confrontés... Le répertoire verbal doit être conçu dans son aspect dynamique et évolutif, impliquant des compétences partielles, hétérogènes mais complémentaires pour les locuteurs. (p. 214)

Les élèves de notre étude ont un répertoire verbal qui compte au moins deux langues : le français et leur langue de section. Certains de ces élèves ont d'autres langues à leur répertoire verbal, en fonction de leur biographie langagière. Rappelons que la LM de certains de ces élèves ne correspond à aucune des deux LSc.

Aussi, concernant l'élève plurilingue, il est important de mettre à jour son réseau linguistique pour qu'il revalorise sa LM si besoin, qu'il prenne conscience des différentes situations de communication (lieux, interlocuteurs, etc.) et pour que l'enseignant découvre certaines de ses compétences, souvent inconnues. Comme le soulignent Chnane-Davin, Félix et Roubaud (2011, p. 45), à propos d'observations de classes primaires, « une partie des enseignants s'inscrit dans les prescriptions de l'institution qui impose le monolinguisme. Ainsi, la richesse linguistique des élèves n'est pas prise en compte ». Il serait pourtant si facile en début d'année, lorsque enseignants et élèves ainsi que les élèves entre eux font connaissance, de penser à demander si certains maîtrisent d'autres langues que la LSc. Si un enseignant a un ou des élèves bi ou plurilingues dans sa classe, il pourrait consacrer un créneau hebdomadaire aux 'langues de la classes' sous forme d'apports linguistiques et culturels de la part des élèves concernés, voire de leurs parents pour les plus jeunes. Pour Narcy-Combes (2014, p. 135) « Les recherches sur le plurilinguisme (Herdina et Jessner 2006, Genesee, 2010, etc.) nous

conduisent à avancer qu'il serait opportun de prendre les individus plurilingues comme normes de référence ». Considérer l'ensemble des langues de la classe irait dans ce sens.

2.5. L'alternance codique

L'enseignement des DNL en langue seconde représente un défi au niveau de la verbalisation pour l'élève. « Très vite, il se rend compte qu'il ne peut ni ne doit tout dire dans une seule langue. Le bi - plurilinguisme constitue alors aussi bien un moyen qu'un but de la communication à l'école. » (Gajo, 2007, p. 4). Ce défi relatif à la verbalisation concerne tout autant l'enseignant. En France et en Suisse, la recherche actuelle sur la didactique du plurilinguisme (Serra et Steffen, 2010 ; Candelier et Castellotti, 2013) s'intéresse aux questions de la micro-alternance codique, c'est-à-dire aux aides succinctes en LM ou en LS. Certains types de gestes professionnels d'adaptation linguistique, utilisés par les professeurs observés dans notre recherche, correspondent à de la micro-alternance codique : traduire, demander à un pair de traduire, ne pas relever lorsqu'un élève utilise une langue autre que la LSc, permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LSc, voir même leur demander de le faire pour gérer une incompréhension.

Il est important de distinguer l'alternance codique (*code switching*) des 'interférences' (*code mixing*). L'alternance codique consiste à passer de la LM à la langue cible dans une même phrase ou d'une phrase à l'autre de façon volontaire. En revanche, les interférences sont un mélange involontaire des deux langues qui témoigne d'une acquisition incomplète de la langue cible, mais comme le soulignent Marsh et Langé (2000, p. 12) « l'interférence fait partie du processus normal de l'apprentissage d'une langue, et ne signifie pas qu'il y ait un problème ». L'alternance codique quant à elle, peut être considérée comme « l'indice d'une haute compétence communicative dans chacune des deux langues » (Hagège, 1996, p. 239). Dans notre étude, nous n'avons pas remarqué d'interférences de la part des enseignants observés, alors qu'il est arrivé que certains élèves passent d'une langue à une autre involontairement. Cependant, même chez les élèves observés, il s'agit plus souvent d'alternance codique, pour demander de l'aide par exemple, que d'interférences.

Selon Serra et Steffen (2010), cette micro-alternance est indispensable pour les titres, les notions importantes, les termes spécifiques à la discipline ou à la langue, pour comparer et

différencier des concepts en LM et en langue cible ou quand le champ sémantique d'un terme ne se recouvre pas dans les deux langues :

La plupart des classes EMILE ont recours à deux langues [...] C'est une des raisons pour lesquelles le mot *intégration* fait partie du sigle EMILE : la méthode prévoit de passer d'une langue à une autre en fonction des besoins de l'apprentissage. (Marsh et Langé, 2000, p. 15)

On remarque aujourd'hui une tendance très forte à justifier le recours à la LM en didactisant son emploi dans l'enseignement immersif. Plus rares sont les initiatives qui se tournent vers la didactique des langues étrangères où le recours trop fréquent à la LM est jugé nocif. Accardi et Gaulier (2010, p. 6) ont d'ailleurs montré qu'en cours traditionnel de LE, la LM vient pallier les difficultés des enseignants :

L'emploi de la LM est inversement proportionnel à celui de la LVE. Le français semble compenser le manque de maîtrise en anglais. La LM a une fonction d'aide et de refuge en cours. Elle permet à l'enseignant de garder le pouvoir même quand il ne maîtrise pas suffisamment le savoir. La corrélation entre ces deux langues semble confirmée car lorsque la langue maternelle est peu employée, l'enseignant parle beaucoup en anglais. (Accardi et Gaulier, 2010, p. 6)

Pour Wolff (2010, p. 28), l'EMILE vise à atteindre un « bilinguisme fonctionnel » : les élèves doivent pouvoir exprimer les mêmes connaissances dans les deux langues. La LM peut servir à dépasser les difficultés conceptuelles et linguistiques rencontrées par les élèves. Ce même auteur rappelle également que l'enseignant peut être confronté à des difficultés matérielles : les outils pédagogiques en langue cible étant rares, il peut être amené à utiliser du matériel en LM. Aussi, il conclut que « le recours à la langue maternelle ne doit pas être tabou mais doit être problématisé avec l'apprenant » (Wolff, 2010, p. 28). Il convient de définir préalablement avec les élèves les moments ou les situations dans lesquels il est possible d'avoir recours à la LM.

3. L'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère

3.1. De l'éducation bilingue à l'EMILE

Stern (1972) définissait l'éducation bilingue ainsi :

Une éducation qui est dispensée totalement ou partiellement dans une langue seconde, ayant pour objectif de rendre les élèves compétents dans cette deuxième langue tout en préservant leurs compétences dans leur langue natale, et qui garantit en même temps un bon niveau sur le plan académique. (cité par Safty, 1988, p. 243)

Depuis 1972, certaines terminologies ont changées. On parlerait plutôt d'enseignement que d'éducation et de LM plutôt que de langue natale. De même, il ne s'agit plus de 'préserver' les compétences en LM. La définition de Curtain (1985) des programmes d'immersion est plus proche de celle que l'on pourrait faire de l'EMILE aujourd'hui :

Les programmes d'immersion visent à conférer aux étudiants une compétence fonctionnelle dans la seconde langue, à maintenir et à développer leurs habilités dans la langue maternelle, à assurer une maîtrise correspondant au niveau d'études dans les autres matières et à développer la compréhension et l'appréciation de la langue cible et de la culture correspondante. (cité par Blondin et Straeten, 2002, p. 4)

Ainsi en treize ans, nous sommes passés de 'préserver' à 'maintenir et à développer' les compétences en LM. Duverger (1998, p. 41) va plus loin : « Oui, il est vraisemblable qu'on devient meilleur lecteur et producteur d'écrits en apprenant avec deux langues plutôt qu'avec une seule, surtout quand celle-ci est la langue maternelle, c'est à dire la langue de l'oral ». Encore treize ans plus tard, nous passons de 'maintenir et développer' à 'améliorer' les compétences en LM. Des influences en retour de la LS sur la LM sont en effet mises en évidence, notamment en production écrite de textes. Arecco et Ransdell (2002) montrent, en effet, que les bilingues font preuve de plus de créativité et de maîtrise des structures linguistiques et grammaticales dans leur production écrite en LM. Ces compétences sont d'autant plus importantes que l'exposition à la LS a été précoce. Ransdell, Barbier et Niit (2006) montrent aussi en LM des corrélations plus importantes pour les bilingues que pour les monolingues, entre leur auto-évaluation en lecture et leurs performances réelles en compréhension de textes. Tout se passe comme si les mécanismes de perception et de production changeaient avec la maîtrise de la LS et se traduisaient, par l'affinement de la

perception et de la production de la langue maternelle, avec des capacités exécutives et métacognitives plus importantes (Barbier, 2011).

Aujourd'hui, l'enseignement bilingue consiste à enseigner des disciplines non linguistiques en LE. Pour rappel, dans l'enseignement bilingue, la LE est à la fois un outil de communication ainsi que d'enseignement / apprentissage des DNL, et un objet enseigné au même titre que les contenus disciplinaires. Selon Baetens Beardsmore (2009), l'enseignement / apprentissage d'une LE et d'une DNL ont de multiples appellations selon les pays :

Il existe au moins 33 dénominations différentes pour désigner une approche éducative bi-/plurilingue où la langue étrangère est utilisée comme outil pour apprendre une discipline scolaire et où la langue et la discipline jouent simultanément un rôle complémentaire sans que l'une ait l'ascendant sur l'autre. (cité par Gravé-Rousseau, 2011, p. 4)

Face aux nombreuses dénominations différentes données à ce type d'enseignement bilingue, la Commission européenne a décidé dans les années 90 d'encourager l'utilisation de deux de ces dénominations : *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* et Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE). La date de naissance de l'acronyme *CLIL* est un point de désaccord entre chercheurs. Pour Marsh, Maljers et Hartiala, (2001) il est apparu en 1994 et pour Baetens Beardsmore (2002) il a été adopté en 1996 par les membres d'*EuroCLIC Network*, soutenus par la Commission européenne, lors d'un forum intitulé " *Forum for Mainstream Bilingual Education*". Cet acronyme a été choisi car il regroupe en toute parité l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère et d'une discipline non linguistique. De plus, comme le précise Baetens Beardsmore (2009), il était nécessaire de trouver un terme générique utilisable dans toute l'Europe car l'expression 'éducation bilingue' « tend à être évitée sur le plan européen étant donné que dans certains pays il peut y avoir des connotations négatives » (Gravé-Rousseau, 2011, p. 4).

L'acronyme a ensuite été traduit en français par Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE). Les deux dénominations ont souvent été accolées pour parler d'enseignement ou de séances CLIL/EMILE. Dans son plan d'action 2004-2005, la Commission européenne parlait encore d'Apprentissage Intégré d'un Contenu et d'une Langue (AICL), mais le rapport Eurydice de 2006, commandité par cette même Commission, a largement contribué à diffuser le terme EMILE. Enfin, « l'acronyme EMILE renvoie dans la culture collective à l'ouvrage de Jean-Jacques Rousseau qui a eu une influence profonde sur

la pédagogie moderne, en particulier par sa volonté de prendre en compte l'enfant dans sa spécificité et son développement. » (Gravé-Rousseau, 2011, p. 5)

3.2. Qu'est-ce que l'EMILE ?

La plupart des chercheurs considèrent l'apprentissage d'une LE comme un processus individuel de construction qui s'apparente à celui de l'apprentissage de la LM. Ce processus a besoin de l'*input*, environnement dans lequel l'apprenant puise les matériaux et dans lequel il met à l'épreuve son système linguistique. L'approche communicative est basée sur ces réflexions : l'élève apprend la langue cible en situation de communication, comme il a appris sa LM. Cette méthode d'enseignement inductive repose sur l'usage de la langue et les facultés orales. La grammaire vient au second plan. Le but de l'EMILE est de créer, au sein du milieu scolaire, des conditions d'apprentissage similaires à celles qui ont permis l'acquisition de la LM, à savoir un environnement aussi spontané que possible. En effet, « l'EMILE fournit aux élèves la possibilité d'utiliser une LE dans un cadre naturel, de telle façon qu'ils oublient rapidement la langue pour se concentrer uniquement sur l'objet de leur apprentissage » (Marsh et Langé, 2000, p. 6).

Wolff (2010) rappelle que la psychologie cognitive considère l'acquisition de connaissances comme un processus de construction résultant en concepts et schémas. Les enseignements s'appuient souvent sur des textes, images, dessins, graphiques, etc. Les élèves tirent concepts et schémas des matériaux, les structurent et les mémorisent. Lors de l'enseignement d'une matière en LM, le travail sur la langue est minimal et pas forcément conscientisé. Par conséquent, les élèves sont susceptibles de moins développer leur registre linguistique scientifique ou professionnel que lors de l'enseignement d'une DNL en LS.

Dans l'EMILE, l'apprentissage d'une LE et celui d'une DNL s'entremêlent. Deux objectifs principaux sont visés : l'un concerne la langue cible et l'autre la discipline étudiée. On parle d'un « enseignement à double objectif » (Marsh et Langé, 2000, p. 6). Wolff (2010) explique que dans l'EMILE, l'élève apprend simultanément concepts et schémas dans une autre langue. C'est le même processus que lors de l'apprentissage de la LM, quand l'enfant apprend le signifiant (l'image acoustique, l'expression phonique) et le signifié (le concept, le contenu sémantique). Dans un cours ordinaire de LE, l'élève acquiert le signifiant via le concept qu'il possède déjà en LM, avec les connotations que celle-ci lui confère, ce qui l'empêche de

construire de nouveaux concepts propres à la LE. De plus, l'élève est à un stade de développement cognitif plus avancé que lorsqu'il a acquis ces concepts en LM et n'a plus la même curiosité ni malléabilité. Au contraire, dans l'EMILE, l'élève construit de nouveaux concepts, directement en langue cible, qu'elle soit une LM ou une LE. « C'est toute une structure linguistique et conceptuelle qui s'articule en même temps » (Wolff, 2010, pp. 20-21). Dans l'enseignement bilingue, « le contenu de la matière représente l'*input* mis à la disposition de l'apprenant » (Wolff, 2010, p. 21). Cet *input* correspond mieux à l'âge intellectuel des élèves qui préfèrent travailler avec un tel contenu car il provoque une identification, un engagement, ce qui génère de la motivation. La langue est apprise parce que l'accent n'est pas mis sur elle mais sur le contenu qui implique l'élève émotionnellement. Dans une séance d'EMILE, le contenu sert de support à l'acquisition de compétences linguistiques. Il peut être précisément défini et lié à un nombre limité d'éléments et de structures linguistiques, alors que dans un cours de langue, les contenus axés sur la vie quotidienne sont vagues et difficiles à définir. De plus, l'EMILE accorde une place plus importante à la lecture et à l'écriture. Selon Wolff (2010), cela permet à l'élève de développer une compétence linguistique en langue cible plus orientée vers les activités professionnelles que celle acquise dans un cours traditionnel de LE.

À travers ses six niveaux de référence, le CECRL définit la progression en langue des élèves du primaire et du secondaire. Selon Borg (2000, p. 139), la notion de progression « permet d'ajuster, en fonction d'un contexte éducatif donné les centrations adéquates. » (Borg, 2000, p. 139). Cet auteur envisage la progression à travers plusieurs centrations : sur l'enseignant, sur l'élève, sur la discipline enseignée, sur la méthode, sur l'objectif, etc. Dans l'EMILE, la centration sur la discipline enseignée s'articule avec celle sur la langue objet d'enseignement, l'objectif doit considérer à la fois l'objectif disciplinaire et l'objectif linguistique et l'élève doit prendre en compte son niveau à la fois dans la matière enseignée et dans la LE ciblée. Borg (2000, p. 139) souhaite « faire prendre conscience à l'enseignant qu'il peut jongler, permuter, alterner avec différents types de centrations au lieu de subir le schéma figé du dogmatisme ou figé d'une méthode, d'une méthodologie, ou d'une approche qui proposent des centrations fixes ». Dans l'EMILE, les centrations avec lesquelles l'enseignant peut 'jongler' sont dédoublées.

On pourrait penser qu'étudier une DNL dans une LE ne permet pas vraiment d'en saisir les concepts clés. Or en situation d'EMILE « la majorité des apprenants est aussi bonne sinon

meilleure dans la matière traitée que ceux d'une classe traditionnelle » (Wolff, 2010, p. 23). Concepts et schémas sont plus précis lorsqu'ils sont exprimés en LE. De plus, le niveau de langue utilisé est plus soutenu car le contenu est travaillé plus intensément pour s'assurer qu'il est bien compris, alors que le travail en LM peut rester superficiel.

3.3. Les objectifs visés par l'EMILE

Les objectifs de l'EMILE répondent à l'ambition de multilinguisme soutenue par l'Union européenne : faire des citoyens européens par l'apprentissage de plusieurs langues. (LM plus deux autres langues).

3.3.1. Les objectifs linguistiques

Selon l'Association Canadienne des Professeurs d'Immersion (ACPI, 1994) : « L'approche immersive vise, outre la maîtrise de la langue anglaise, le développement des compétences langagières dans la langue française : langues tant au plan personnel que professionnel » (cité dans *Politique curriculaire pour le Programme d'immersion française*, 2008, p. 3)³³. Wolff (2010) précise que l'enseignement bilingue vise une compétence linguistique en langue cible supérieure à celle visée dans l'enseignement traditionnel car la durée de contact avec la langue est plus élevée.

Ce meilleur apprentissage de la langue cible est également dû au fait que dans l'EMILE, la langue cible soit une langue de communication, un outil d'apprentissage. L'enfant doit l'utiliser pour communiquer et repérer ses particularités lexicales pour travailler les sciences, les mathématiques, la géographie, le sport, etc. Selon Duverger (2005), cela rend la langue active, fonctionnelle, utile, impliquée et nécessaire :

Utiliser la L2 dans l'enseignement disciplinaire permet en effet l'emploi de registres de langue spécifiques aux disciplines, tant au niveau lexical que syntaxique. Chaque matière scolaire a une manière particulière de se servir de la langue, les mathématiques et les disciplines artistiques, par exemple, utilisent des mots et des tournures spécifiques, et il est intéressant de les connaître [...] La langue est alors abordée dans ses variations, dans tous ses états, comme langue de spécialité, et c'est un incontestable enrichissement linguistique. (Duverger, 2005, p.31)

³³ Site de la province canadienne du Manitoba - Politique curriculaire pour le Programme d'immersion française. Juillet 2008, 3^{ème} édition. [En ligne] : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/pol-curr/index.html>

Wolff (2010, p. 25) partage ce point de vue : « l'apprenant d'une matière dans une langue autre que sa langue maternelle développe une compétence linguistique dans cette matière qui lui sera très utile dans un avenir professionnel dans le cadre européen ».

3.3.2. Les objectifs culturels

Comme l'enseignement traditionnel des LE, l'EMILE permet aux élèves de se rendre compte de la diversité culturelle, de développer leur tolérance et leur compréhension des autres. « Apprendre une langue [...] est donc une manière [...] d'accéder à d'autres sensibilités, d'autres réalités, d'autres manières de vivre, de décrire et de penser le monde » (Duverger, 2005, p.37). Les objectifs culturels de ces deux types d'enseignement, reposent sur l'interculturel défini par Groux et Porcher (1997) :

L'interculturel [...] promeut les échanges entre cultures, les circulations, les connexions, les articulations, les interpénétrations. Il ne s'agit pas, pour l'une quelconque des cultures engagées dans l'interculturel, de renoncer à ses composantes propres, à son identité, à ses singularités. Mais on établit des passerelles, des communications, des connaissances mutuelles. L'interculturel, c'est le partage entre (inter-) cultures de compositions diverses. Il repose sur la compréhension de l'autre ; la compétence interculturelle est dirigée vers l'altérité, vers la prise en compte de l'autre comme autre, mais aussi comme sujet actif semblable à moi. (Groux et Porcher, 1997, pp. 62-63)

Pour Wolff (2010), par rapport à l'enseignement traditionnel des LE, l'EMILE permet une plus grande faculté de comparaison des deux cultures et par conséquent, une plus grande faculté de changement de perspective, ce qui permet de lutter contre les préjugés et les clichés, et ainsi, de développer le sentiment d'appartenance à l'Europe. Le même auteur ajoute que l'enseignement bilingue permet d'avoir un aperçu d'autres façons d'enseigner une matière. Cela entraîne un élargissement conséquent de l'approche de cette matière et permet de mieux comprendre la façon de penser des autres.

En conclusion, « apprendre une autre langue permet d'élargir son horizon culturel. [...] [Une langue] est une manière particulière de découvrir et de penser le monde. Et avoir accès à deux langues permet donc d'élargir son champ de découverte et de pensée » (Duverger et Maillard, 1996, p. 28). C'est pourquoi selon Duverger (1995, p. 41), « l'enseignement bilingue ne peut qu'ouvrir aux autres, à d'autres manières de penser le monde ». Il élargit par conséquent l'horizon culturel de l'élève. Groux (2003) partage ce point de vue :

Il est donc important de proposer à tous les enfants la possibilité de maîtriser le plus tôt possible, des langues étrangères pour qu'ils puissent avoir une chance de s'intégrer à un monde en perpétuel changement et pour qu'ils puissent mieux le comprendre. (Groux, 2003, p. 25)

3.3.3. Les objectifs cognitifs

L'EMILE améliore la capacité d'analyse et de réflexion des élèves ce qui a de bonnes répercussions sur l'apprentissage d'autres disciplines comme les mathématiques ou la lecture-écriture ainsi que sur le développement de certaines compétences transversales. En effet, un élève unilingue associe à tout signifié (objet), un seul signifiant (mot) alors qu'un élève profitant d'un enseignement bilingue lui en associera deux. De ce fait, l'élève bilingue dispose d'une plus grande capacité d'analyse de ce signifié. Selon Duverger (1995), en situation d'analyse, l'élève bilingue est en position plus favorable que l'unilingue. De plus, de nombreuses recherches attestent que les enfants bilingues témoignent de plus de facilités pour l'apprentissage des mathématiques et développent des capacités d'abstraction plus importantes (Bialystok, 2005).

En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture-écriture, l'idée la plus répandue est que cet apprentissage doit être conduit en une seule langue. Cependant, pour Duverger (1998, p. 41) « on devient meilleur lecteur et producteur d'écrits en apprenant avec deux langues plutôt qu'avec une seule »

Ayant eu, depuis plus de dix ans, l'occasion de travailler dans des écoles où les enfants sont exposés régulièrement à deux langues (écoles françaises à l'étranger, écoles bilingues diverses) j'ai pu analyser (notamment lors d'une recherche-action) les comportements scolaires de ces enfants, et observer que ceux-ci apprenaient à lire simultanément et spontanément dans ces deux langues en dépit, le plus souvent, des injonctions des enseignants et des institutions. Par ailleurs et surtout, j'ai pu observer que non seulement on ne relevait ni handicaps, ni difficultés particulières à apprendre ainsi à lire, avec deux langues, mais que les apprentissages s'en trouvaient facilités et améliorés. (Duverger, 1998, p. 41)

L'enseignement bilingue permet également aux élèves de développer davantage certaines compétences transversales :

Les chercheurs Balkan, Titone, Hamers et Blanc ont souligné que la curiosité, l'imagination et la mémoire sont notablement plus sollicitées dans l'enseignement en deux langues. [Et que] Carringer a pour sa part mis en évidence une pensée créatrice plus vive chez les élèves bilingues que dans une population témoin d'unilingues [...] Tous ces chercheurs ont pu parler, pour qualifier ces bénéfices cognitifs généraux de

‘flexibilité cognitive’, d’‘alerte intellectuelle’, d’‘agilité mentale. (Duverger, 2005, p. 45)

Marsh et Langé (2000) rejoignent Duverger (2005) sur ce point :

Si un enfant apprend plusieurs langues, cela contribue au développement des processus de pensée [...] Être capable de réfléchir à quelque chose dans plusieurs langues peut enrichir notre compréhension des concepts et aider à augmenter nos ressources de structuration conceptuelle. Il en résulte une meilleure association de concepts différents qui permet à l’apprenant d’avancer vers un niveau plus sophistiqué dans l’apprentissage en général. (Marsh et Langé, 2000, p. 9)

En résumé, les objectifs visés par l’EMILE concernent le développement des compétences linguistiques, le développement de la faculté d’expression spécifique au contenu, l’acquisition de capacités de changement de perspectives par l’observation simultanée des deux cultures, la limitation des préjugés et clichés concernant l’autre culture, le développement d’une dimension européenne et le développement des capacités d’apprentissage, d’analyse et de réflexion.

L’argument langagier est le plus souvent présenté comme l’objectif principal dans l’enseignement bilingue. La langue est considérée comme un outil de communication. En effet, on apprend mieux une langue en la faisant fonctionner, en s’en servant pour apprendre autre chose que cette langue, en l’instrumentalisant. Cependant, Duverger (2001) souligne que l’objectif linguistique n’est pas le seul objectif visé dans ce type d’enseignement :

Penser que c’est là le seul objectif de l’enseignement bilingue est profondément réducteur. Un enseignement en deux langues correctement conduit vise aussi à améliorer les compétences cognitives de l’apprenant et, bien sûr, les connaissances d’ordre méthodologique et scientifique dans le champ de la discipline concernée. De nombreux pays d’Europe centrale et de l’Est, mais aussi du Sud-est asiatique mettent en avant de tels objectifs. Et puis, naturellement, l’enseignement bilingue a toujours pour effet de développer les ouvertures culturelles, et l’émergence de citoyennetés de type universaliste, dans la mesure où il permet des approches différentes de nombreuses valeurs et notions, ce qui ne manque pas de faciliter l’esprit de tolérance et de compréhension de l’autre (ce type d’objectif a été largement exprimé lors de la mise en place des sections bilingues germano-françaises, en Allemagne, voici une trentaine d’années). On peut aussi considérer qu’une des priorités de l’enseignement bilingue est d’assurer la mobilité professionnelle en ces temps de mondialisation. (Duverger, 2001, pp. 19-20)

3.4. Les principales difficultés rencontrées par l'EMILE

Outre la crainte de certains parents quant à l'effet de l'enseignement bilingue sur le développement de la LM et sur la maîtrise des DNL ou encore par rapport à l'éventuelle surcharge de travail qu'il pourrait engendrer, le recrutement d'enseignants compétents reste la difficulté majeure de l'EMILE. À cela s'ajoute le problème du matériel pédagogique adapté à l'enseignement bilingue.

3.4.1. Faut-il appliquer le principe de Ronjat ?

Le profil des enseignants dépend du principe pédagogique retenu pour l'enseignement bilingue. Soit l'établissement applique le principe de Ronjat (1913) 'une personne - une langue' (cf. chapitre 2, § 2.4.) : les cours en français sont dispensés par des professeurs des écoles titulaires du CERPE et ceux en langue de section sont donnés par des locuteurs natifs témoignant d'un certificat d'aptitude équivalent dans leur pays d'origine. Soit l'enseignement bilingue est dispensé selon le principe 'un enseignant - une classe - deux langues' : le même enseignant fait classe en français et en langue cible. Il doit avoir réussi le CERPE et l'habilitation à enseigner la langue considérée.

Pour Petit (2001, p. 83), il est préférable d'appliquer le principe de Ronjat et que les professeurs chargés de l'enseignement bilingue soient « des locuteurs natifs (*native speakers*) ou possédant une compétence équivalente à celle d'un natif. Ce n'est que de cette façon que peuvent être garantis le naturel et l'authenticité de la conduite de la classe ». Blondin (2003) précise que dans ce cas, il est important que l'enseignant, locuteur natif, maîtrise suffisamment le français pour diverses raisons :

Cet enseignant doit pouvoir communiquer efficacement avec ses collègues avec les membres de la hiérarchie scolaire, avec les parents de ses élèves, qui ne maîtrisent généralement pas la langue cible ; il doit aussi être capable de prendre connaissance des documents officiels (socles de compétences, circulaires...) et de gérer une palette de situations diverses dans un milieu francophone (par exemple en cas d'accident lors d'un déplacement avec sa classe). (Blondin, 2003, p. 22)

Cependant, il semblerait que le principe 'un enseignant - une classe - deux langues' puisse apporter de meilleurs résultats. Selon Marsh et Langé (2000, p. 15), les enseignants qui ont la même LM que la majorité des élèves de leur classe « sont parmi les meilleurs » : « ces enseignants sont particulièrement sensibles aux façons dont les enfants apprennent dans leur langue maternelle, et donc aux transferts suscités par l'utilisation de la langue EMILE ».

3.4.2. La formation initiale et continue des enseignants des classes bilingues

Tout d'abord, il paraît évident que les professeurs doivent maîtriser la langue cible à un niveau suffisant permettant l'enseignement bilingue. Les professeurs des écoles ainsi que des collèges et lycées européens doivent tous valider le niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues en anglais pour être titularisés. Cependant, en France, si les professeurs de collèges et lycées des disciplines non linguistiques n'utilisent pas l'anglais dans leurs enseignements, sauf s'ils exercent en classe bilingue, ce n'est pas le cas des professeurs des écoles qui ont pour obligation de l'enseigner à partir du CP, et d'amener les élèves en fin de CM2 au niveau A1 dans l'enseignement ordinaire et A2 dans l'enseignement bilingue. Pour enseigner dans les classes bilingues, les professeurs des écoles ainsi que des collèges et lycées n'ont pas obligation de justifier d'un diplôme supplémentaire par rapport à leurs collègues des classes ordinaires. Ils sont recrutés sur profil par les inspecteurs d'académie en ne justifiant que du niveau B2, comme les enseignants des classes ordinaires. À ce sujet, Narcy-Combes, Tardieu, Le Bihan, Aden, Delasalle, Larreya et Raby (2008) rappellent la portée du niveau de langue des enseignants sur la qualité de l'enseignement :

Il conviendrait de vérifier si un enseignant dont le niveau de compétences n'atteint pas C1 en compréhension de l'oral et en production orale (premier niveau de spécialiste) a vraiment les capacités pour être modèle ou donner du feed-back sur les problèmes de « prononciation », et pour assurer le travail de réflexion de façon solide. (Narcy-Combes *et alii*, 2008, version en ligne³⁴)

Dans certains pays, comme l'Allemagne ou l'Autriche, les enseignants peuvent obtenir une bivalence dans une discipline et dans une langue pour exercer en classe bilingue. Cependant, comme le soulignent Fruhauf, Coyle et Christ (1997), dans la plupart des pays et même dans ceux où cette bivalence est possible, la question de la formation des enseignants des classes bilingues est un problème car il ne suffit pas de maîtriser la discipline non linguistique et la langue cible pour être un bon enseignant bilingue :

Il est nécessaire de développer davantage les programmes de formation initiale et continue pour préparer les enseignants aux exigences spécifiques de l'enseignement d'une discipline dans une LE. [...] Un certain nombre de questions pédagogiques et didactiques doivent être prises en considération. (Fruhauf, Coyle et Christ, 1997, pp. 193-194)

³⁴ <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2042>

Ces auteurs sont rejoints par Marsh et Marsland (1999), pour qui l'EMILE requiert des enseignants formés aux spécificités de l'enseignement bilingue et donc le développement de ces formations :

La formation initiale à EMILE est une condition préalable indispensable à la consolidation de cette approche dans l'éducation en générale. Il y aurait lieu de développer des programmes spécifiques favorisant l'interdisciplinarité à travers une spécialisation disciplinaire et linguistique avec certification [...] Un programme de formation continue conçu à long terme est souhaitable pour tous les praticiens afin de leur fournir des informations à jour concernant les progrès en EMILE, et de maintenir leurs compétences aussi bien disciplinaires que linguistiques. (Marsh et Marsland, 1999, pp. 1-2)

Sur la question de la façon dont devrait se dérouler ces formations, Coyle (2002) et Duverger (2005) se rejoignent sur le fait qu'il serait préférable que la formation des enseignants à l'enseignement de DNL en LE se fasse en langue cible.

3.4.3. Le matériel pédagogique

Il n'existe pas, pour l'instant, de manuels spécifiques à l'enseignement bilingue. Et, comme le soulignent Fruhauf, Coyle et Christ (1997), les manuels utilisés dans les pays où la langue cible est parlée sont trop difficiles pour être utilisés en France :

Il est extrêmement difficile pour les établissements de trouver les manuels et autres supports pédagogiques dans la langue cible qui couvrent les thèmes que leurs programmes nationaux nécessitent. Même s'ils trouvent des manuels couvrant les thèmes exigés, ils sont souvent confrontés à des divergences entre les capacités cognitives et linguistiques de leurs élèves. Les manuels adaptés à l'âge des élèves du pays où l'on parle la langue cible utilisent une langue trop compliquée pour les élèves bilingues. (Fruhauf *et alii*, 1997, p. 194)

En effet, un manuel de géographie destiné aux élèves anglais, n'est pas adapté aux élèves français des sections anglaises.

Ces mêmes auteurs insistent sur le fait que les enseignants des classes bilingues sont donc contraints de créer eux-mêmes leur matériel pédagogique, soit en simplifiant le matériel authentique qu'ils auront trouvé en langue cible, soit en traduisant le matériel dont ils disposent en français : « les enseignants dépensent beaucoup de temps et d'énergie pour rassembler, photocopier et traduire divers passages de différents manuels pour en faire un programme cohérent » (Fruhauf, Coyle et Christ, 1997, p. 194).

4. Synthèse du chapitre 4

Ce premier chapitre consacré à l'ancrage théorique de notre recherche, nous a permis de présenter le cadre conceptuel de l'enseignement en langue étrangère. Tout d'abord, nous avons clarifié le concept de LScO à partir des définitions des LM, LE et LS, des différents niveaux de maîtrise des langues et de la notion de langue cible. Ensuite, nous avons développé le concept du plurilinguisme qui est fondamental dans notre recherche puisque les élèves de l'école internationale qui constitue notre terrain d'étude sont tous plurilingues et évoluent dans un contexte multilingue à l'école et dans bien des cas également à la maison. Leur compétence plurilingue est mise à l'épreuve à chaque instant. Enfin, nous avons présenté l'EMILE qui est au cœur de notre recherche puisque les sections internationales représentent l'une des trois formes d'EMILE qui existent en France. Dans le cas particulier de notre étude, l'EMILE ne concerne pas uniquement les enseignements donnés dans les sections linguistiques mais également ceux menés dans les classes principales dans lesquelles l'enseignement se fait en français. Et dans les deux cas, il ne s'agira pas d'un enseignement en LE pour l'ensemble des élèves. En effet, qu'il s'agisse des séances observées en section anglaise ou en classe principale, pour certains élèves la LScO correspond à leur LM mais pour d'autres, il s'agit d'une LE (qui dans le cas du français est une LS). L'enseignement est donc ordinaire pour les locuteurs natifs de l'anglais en section anglaise et du français en classe principale et correspond à un enseignement en LE pour les autres. Les enseignants ont donc un important travail d'adaptation à faire, aussi bien concernant les enseignements menés en anglais que ceux donnés en français. Ils doivent faire preuve d'une différenciation linguistique permanente (pour reprendre l'idée de la différenciation pédagogique).

CHAPITRE 5 : Notions et concepts didactiques transposés à l'EMILE

Afin de terminer la présentation de l'ancrage théorique de notre recherche, nous transposerons des notions et concepts didactiques à l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE ; Baetens Beardsmore, 1999). Cette transposition permettra d'explicitier le vocabulaire qui sera utilisé pour l'analyse de notre corpus et de dégager les spécificités de ces notions et concepts dans le cadre de l'EMILE. Au préalable nous souhaitons distinguer didactique et pédagogie à partir du concept de triangle didactique. Pour cela, nous citons un passage du dictionnaire de l'éducation :

Didactique et pédagogie concernent toutes deux le processus d'acquisition (élèves) et de transmission (professeurs). Néanmoins, la didactique traite des contenus du savoir et de la manière dont l'enseignant les adapte aux capacités de compréhension de son public, tandis que la pédagogie s'intéresse aux relations entre enseignants et élèves ainsi qu'aux procédés qu'utilise le maître (leçon magistrale, méthode maïeutique) (Longhi, 2009, p. 143).

Narcy-Combes (2005, p. 132) souligne que « le pédagogue se satisfera souvent de gérer plus ou moins intuitivement l'interaction entre les tâches et les paramètres et la façon dont l'apprenant la vit. Le didacticien aura besoin d'aller plus loin ». En effet, par rapport au pédagogue, le didacticien a besoin de théoriser.

Le triangle didactique représente les relations entre les trois pôles suivants : Enseignant, Savoir et Élève. D'après la distinction faite par le dictionnaire de l'éducation dans la citation précédente, la didactique concerne la relation Enseignant-Savoir, c'est-à-dire la transposition des concepts pour les transmettre ainsi que l'identification par le maître des obstacles liés à la discipline et des stratégies pour les franchir. La pédagogie concerne quant à elle la relation Enseignant-Élève et la considération par le maître des facteurs inhérents aux élèves. Notre recherche s'intéresse aux gestes d'adaptation des professeurs des écoles pour s'adapter à l'hétérogénéité linguistique de leurs élèves, elle serait donc principalement centrée sur la relation Enseignant-Élève et relèverait donc plus de la pédagogie que de la didactique. Cependant, dans le processus d'enseignement-apprentissage, ces deux dimensions sont interdépendantes et doivent donc être toutes deux prises en compte. Le triangle pédagogique de Houssaye (1988) décrit les relations entre ces trois pôles et met en lien trois processus : la relation didactique entre le professeur et le savoir permet le processus 'Enseigner', la relation

pédagogique entre le professeur et les élèves permet le processus 'Former', et la relation d'apprentissage entre les élèves et le savoir permet le processus 'Apprendre'. Meirieu (1987) précise quant à lui que le 'cheminement didactique' permet de passer du savoir savant au savoir enseigné, que la 'relation pédagogique' permet au savoir enseigné de devenir un savoir acquis, et que le lien Élève-Discipline concerne les 'stratégies d'apprentissage' mises en œuvre. Les précisions apportées par ces deux auteurs nous permettent d'explicitier ce que nous analysons dans notre recherche : nous regardons la relation didactique lorsque nous considérons les adaptations du programme faites par les enseignants pour prévenir les éventuelles difficultés linguistiques des élèves; et la relation pédagogique lorsque nous mettons en lumière les gestes professionnels qu'ils utilisent pour gérer une incompréhension liée à la langue. En d'autres termes, dans une séance d'EMILE, la relation didactique concerne l'anticipation d'éventuels obstacles linguistiques et la relation pédagogique la gestion des obstacles linguistiques avérés.

Pour présenter les notions et concepts transposés à l'EMILE, tout d'abord nous aborderons les situations didactique et adidactique, la transposition didactique et le contrat didactique. Puis, nous développerons deux notions spécifiques qui nous semblent être centrales dans ce type d'enseignement, à savoir la motivation et le statut de l'erreur. En effet, la façon dont sont abordées ces deux notions dans l'EMILE, le distingue de l'enseignement traditionnel des langues étrangères. Mettre en avant ces différences, permettra de mieux comprendre ce type d'enseignement. Pour terminer la présentation de l'ancrage théorique de notre recherche, nous exposerons différents concepts liés aux gestes professionnels. Pour cela, nous expliquerons tout d'abord ce que nous entendons par Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique (GPAL) avant de présenter les trois outils théoriques avec lesquels nous avons choisi d'analyser les GPAL utilisés par les professeures dans les séances observées et les entretiens qui s'y rapportent. Ainsi, nous considérons les gestes professionnels en référence à ce que Bucheton (2011) nomme 'les préoccupations des enseignants structurant le milieu didactique', à ce que Sensevy et Mercier (2007) appellent 'le quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant', en regard des travaux de Brousseau (1998), ainsi qu'à ce que Coyle (2002) désigne par les '4Cs' dont la gestion est impérative dans toute séance d'EMILE.

1. Situation, transposition et contrat didactiques dans l'EMILE

1.1. Situations didactique et adidactique dans l'EMILE

Il y a situation didactique chaque fois qu'il y a situation d'enseignement :

L'élève apprend en s'adaptant à un milieu qui est facteur de contradictions, de difficultés, de déséquilibres [...] Ce savoir, fruit de l'adaptation de l'élève, se manifeste par des réponses nouvelles qui sont la preuve de l'apprentissage. [...] Mais un milieu sans intentions didactiques est manifestement insuffisant à induire chez l'élève toutes les connaissances culturelles que l'on souhaite qu'il acquière. (Brousseau, 1998, p. 59)

Le rôle de l'enseignant est donc de « provoquer chez l'élève les adaptations souhaitées, par un choix judicieux des problèmes qu'il lui propose » (Brousseau, 1998, p. 59) dans le but de lui faire acquérir une connaissance. Ce dernier n'y parviendra que lorsqu'il sera en mesure de mettre en œuvre de lui-même cette connaissance dans des situations adidactiques, c'est-à-dire, dans « des situations qu'il rencontrera en dehors de tout contexte d'enseignement et en l'absence de toute indication intentionnelle » (Brousseau, 1998, p. 59). Dans le cas de séances d'EMILE, l'enseignant poursuit à la fois un objectif disciplinaire et un objectif linguistique. Lorsqu'un élève participe à une leçon de géographie (par exemple) dans une langue autre que sa LM, nous pouvons considérer que le contenu purement disciplinaire du cours constitue la situation didactique dans laquelle il va acquérir le lexique relatif à la leçon du jour et que ce dernier ne sera réellement acquis que lorsqu'il sera capable de le réinvestir dans une situation adidactique.

Brousseau (1998) appelle 'situation fondamentale' la situation adidactique qui caractérise chaque connaissance et qui en préserve le sens. Dans la situation didactique, la situation fondamentale « est une sorte d'idéal vers lequel il s'agit de converger : l'enseignant doit sans cesse aider l'élève à dépouiller, dès que possible, la situation de tous ses artifices didactiques pour lui laisser la connaissance personnelle et objective » (Brousseau, 1998, p. 60) qui lui permettra, dans le cas de l'acquisition d'une langue étrangère, de tenir une conversation sur le sujet étudié en classe. Précisons que dans une situation adidactique l'intention d'enseignement est présente mais cachée, l'élève ne s'en rend pas compte. Il pourra avoir l'impression d'être simplement en train de discuter avec l'enseignant sans réaliser que celui-ci est en fait en train de le pousser à réinvestir le lexique vu précédemment. En revanche, selon Narcy-Combes (2005, p. 48) l'intention d'apprentissage est toujours présente : « On n'apprendrait jamais de

manière incidente, mais on oublierait qu'on a eu une intention fugitive d'apprendre ». Une situation non-didactique quant à elle est une situation dans laquelle il n'y a pas d'intention d'enseignement. Pour autant, il peut y avoir quand même apprentissage, par exemple lorsque des élèves ne partageant pas les mêmes LM se parlent dans la cour de récréation.

1.2. La double transposition didactique de l'EMILE

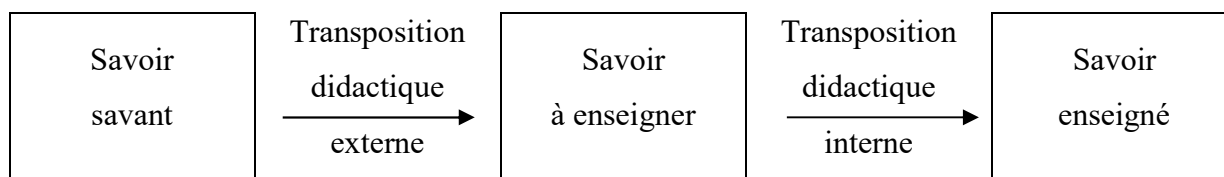
Pour Verret (1975), « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose une transformation préalable de cet objet en objet d'enseignement ». C'est ainsi que le sociologue français définit le terme 'transposition didactique' dans sa thèse de 1975 intitulée "Le temps des études". Nous présenterons dans un premier temps la transposition didactique telle qu'elle a été développée au départ pour les mathématiques, puis pour les langues étrangères. En effet, dans l'EMILE une double transposition didactique est de rigueur, d'une part pour le contenu de la discipline non linguistique enseignée et d'autre part, pour la langue étrangère dans laquelle cet enseignement est mené, qui est à la fois la langue outil en tant que Langue de Scolarisation (LSco), et la langue objet d'enseignement / apprentissage.

Chevallard a développé pour sa part le concept transposition didactique des disciplines non linguistiques, à partir de 1985, dans le domaine des mathématiques, Pour cet auteur, la transposition didactique représente les transformations subies par le savoir savant émanant des savants, pour devenir le savoir enseigné en classe :

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le 'travail' qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé transposition didactique. (Chevallard, 1985, p. 39)

La transposition didactique nécessite deux transformations : la transposition didactique externe qui a lieu en dehors de la classe et la transposition didactique interne qui est le fait des enseignants. La transposition didactique externe transforme le savoir savant, c'est-à-dire, le savoir de référence issu de la communauté scientifique, en savoir à enseigner qui est celui des institutions et que l'on retrouve dans les programmes de l'Éducation Nationale. La transposition didactique interne correspond à la transformation par l'enseignant, du savoir à enseigner, en savoir enseigné. C'est une adaptation des programmes à la classe, à travers la parole du maître.

Schéma 2. La transposition didactique



Dans sa thèse intitulée "La référence en didactique des LVE", Accardi (2001) a démontré qu'en langue étrangère, les savoirs de référence ne se limitaient pas au savoir savant comme en mathématiques, mais comprenaient également le savoir expert et l'auto-référence qui sont tous des pratiques sociales de référence. D'une part, le savoir expert a été défini par Joshua (1996) comme étant plus proche du savoir à enseigner que le savoir savant car il est produit par de petits groupes physiquement repérables. Il a donc une légitimité plus restreinte que le savoir savant. Ainsi, pour Accardi (2001), la langue de l'autochtone, par exemple le castillan, est un savoir restreint par rapport à une langue donnée comme l'espagnol. La légitimité du castillan n'est pas acceptée universellement puisqu'il existe des autochtones qui ont d'autres façons de parler espagnol. Cependant, si l'autochtone ne détient pas le savoir savant, il détient le savoir expert car il est capable de dire si la langue parlée par un étranger est de l'espagnol ou non. D'autre part, Chervel (1988) parle d'auto-référence pour des savoirs scolaires construits par l'école pour l'école. Ils sont donc leur propre référence. C'est le cas du commentaire pour l'espagnol en tant que langue vivante étrangère au collège ou au lycée. La référence de ce savoir n'existe pas en dehors de l'école. En ce qui concerne les pratiques sociales de référence, Martinand (1985) les définit comme les situations sociales vécues, connues ou imaginées que les élèves peuvent mettre en relation avec ce qu'ils apprennent. En langue étrangère, la transposition didactique s'opère donc à partir du savoir savant, du savoir expert et de l'auto-référence, autant de pratiques sociales de référence convoquées dans l'enseignement des langues étrangères qu'il faudra donc prendre en compte dans l'EMILE, en plus de la transposition didactique de la discipline considérée.

1.3. Le contrat didactique dans l'EMILE

Le concept de contrat didactique a été introduit en mathématiques par Brousseau dans les années 80. Il permet à l'enseignant de mettre en place la situation didactique :

Le passage de l'information et de la consigne du professeur à la réponse attendue, devrait exiger de la part de l'élève la mise en œuvre de la connaissance visée [...] Le maître doit donc effectuer, non la communication d'une connaissance, mais la

dévolution du bon problème. Si cette dévolution s'opère, l'élève entre dans le jeu et s'il finit par gagner, l'apprentissage s'opère. (Brousseau, 1998, p. 61)

Il existe donc un contrat qui « détermine - explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement - ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre » (Brousseau, 1998, p. 61). Le contrat didactique est « la part de ce contrat qui est spécifique du contenu » (Brousseau, 1998, p. 61). En d'autres termes, le contrat didactique représente les attentes respectives de l'enseignant et de l'élève par rapport aux connaissances en jeu. Brousseau (1998) exprime quelques conséquences immédiates de ce contrat : « le professeur est supposé créer des conditions suffisantes pour l'appropriation des connaissances, et il doit reconnaître cette appropriation quand elle se produit. L'élève est supposé pouvoir satisfaire ces conditions » (Brousseau, 1998, p. 61).

Dans le cadre de l'EMILE, il existe une spécificité du contrat didactique relative à la question de la LScO. En effet, l'enseignant a la responsabilité supplémentaire d'anticiper et de gérer toute difficulté liée à la LScO, en gardant à l'esprit qu'il s'agit d'une langue étrangère pour une partie de ses élèves. Ces derniers ont, quant à eux, la responsabilité d'exprimer les obstacles linguistiques auxquels ils sont confrontés - lorsqu'ils en ont conscience - pour que le maître les aide à les dépasser.

Le contrat didactique fait preuve d'une double injonction paradoxale. D'une part « si le maître dit ou signifie ce qu'il veut que l'élève fasse, il ne peut plus l'obtenir que comme l'exécution d'un ordre et non par l'exercice de ses connaissances et de son jugement (cf. l'effet Topaze, l'effet Jourdain) » (Brousseau, 2010³⁵, p. 6). D'autre part, l'élève doit accepter les conditions du contrat alors que, paradoxalement, pour permettre l'apprentissage, il devrait les refuser :

Le maître lui enseigne les solutions et les réponses, il ne les établit pas lui-même et donc, n'engage pas les connaissances (mathématiques) nécessaires et ne peut se les approprier; Vouloir apprendre, impliquerait alors pour lui de refuser le contrat didactique pour prendre en charge le problème de façon autonome. L'apprentissage va donc reposer, non pas sur le bon fonctionnement du contrat, mais sur ses ruptures et ses ajustements. (Brousseau, 2010, p. 6)

³⁵ Glossaire mis à jour en 2010 par Brousseau en correction d'un choix de citations de Sarrazy (1996) à partir du travail de Briand et Chevalier (1995) : http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf

Dans le cadre de notre étude, nous verrons dans l'analyse des séances d'enseignement que certains GPAL utilisés par les enseignantes relèvent justement de l'effet Topaze – par exemple, lorsqu'un professeur amène un élève qui ne connaît pas un terme en LSco, à l'utiliser, quitte à le lui donner directement - ou de l'effet Jourdain – par exemple, quand un enseignant félicite un élève pour avoir utilisé un terme, même si celui-ci n'était pas employé à bon escient, pour l'encourager et le rassurer sur ses connaissances en LSco. Rappelons ici ce que sont ces deux effets. L'effet Topaze fait référence à la célèbre scène de la pièce de Pagnol dans laquelle le professeur dénommé Topaze fait une dictée à un mauvais élève (Pagnol, 1928, *Topaze*, Acte 1, scène 1). Brousseau (1998) décrit l'attitude de cet enseignant :

Des codages didactiques de plus en plus transparents : '... des moutons étaient réunis dans un parc...' il s'agit d'abord pour l'élève d'un problème d'orthographe et de grammaire... 'des *moutonsses étai-hunt*...' le problème est complètement changé ! [...] Topaze négocie à la baisse les conditions dans lesquelles l'élève finira par mettre ce 's' [...] 'mettez un 's' à 'moutons'' : le professeur a fini par prendre à sa charge l'essentiel du travail. (Brousseau, 1998, p. 52)

L'effet Jourdain est une forme d'effet Topaze. Il fait référence à la scène du "Bourgeois Gentilhomme" (Molière, 1670) :

Le maître de philosophie révèle à Jourdain ce que sont la prose ou les voyelles [...] Le professeur, pour éviter le débat de connaissance avec l'élève et éventuellement le constat d'échec, admet de reconnaître l'indice d'une connaissance savante dans les comportements ou dans les réponses de l'élève, bien qu'elles soient en fait motivées par des causes et des significations banales. (Brousseau, 1998, p. 53)

Or, d'après l'explication précédente de Brousseau (2010) sur la nécessité de rupture du contrat didactique pour que l'apprentissage se fasse, dans le cas de l'EMILE, le recours à ce type de GPAL faciliterait l'apprentissage du contenu au détriment de celui de la langue cible.

2. La motivation dans l'EMILE

Nous avons choisi de développer ici la question de la motivation car celle-ci représente un élément important dans ce qui différencie l'enseignement traditionnel des langues étrangères et l'EMILE. Avant de mettre en avant cette différence, nous définirons la notion de motivation en contexte scolaire et passerons en revue les différents facteurs possibles de motivation.

2.1. La motivation en contexte scolaire

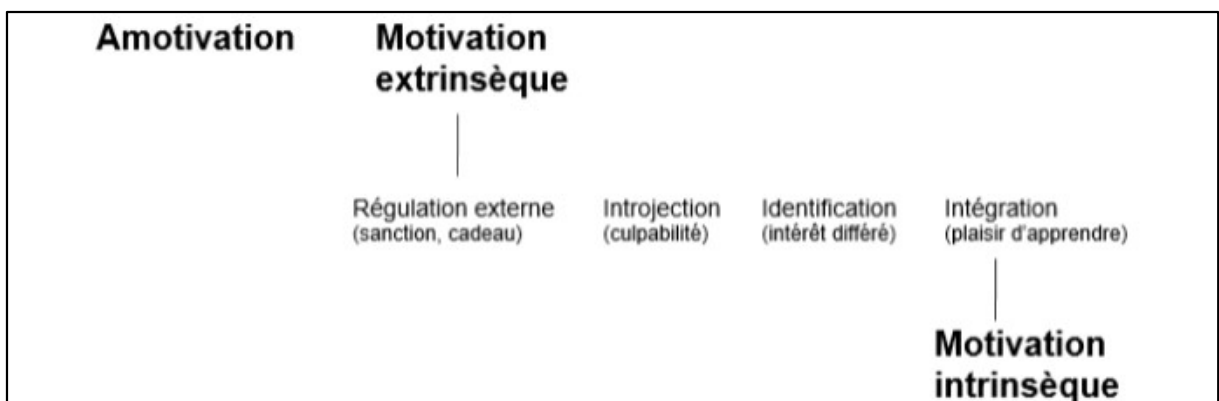
Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher (2006) partagent la définition de Viau (1994) :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (Viau, 1994, p. 7)

Ces auteurs, qui cherchent à comprendre ce qui fait évoluer cet état et à quel rythme il évolue, partent du principe que « la motivation est multidimensionnelle et entretient des liens étroits avec d'autres domaines de la vie affective et cognitive des individus » (Gurtner *et alii*, 2006, p. 22). Selon eux, la motivation d'un élève est un processus complexe en constante évolution.

La motivation est un état dynamique, un continuum, qui peut varier d'extrinsèque à intrinsèque pour un même individu en fonction du contexte. Le schéma 3 présente les différents stades de motivation.

Schéma 3. La motivation selon Deci et Ryan (1985)



Le schéma 3 montre que la motivation extrinsèque découle des avantages dérivés de l'activité alors que la motivation intrinsèque est directement liée à l'activité. En effet, comme le fait remarquer E. L. Deci (1975), « une personne motivée de façon extrinsèque ne fait pas l'activité pour cette dernière, mais plutôt pour en retirer quelque chose de plaisant ou pour éviter quelque chose de déplaisant une fois l'action terminée » (cité par Vallerand, 1993, p. 255). En revanche, « Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité elle-même » (Vallerand, 1993, p. 255). Les stades extrinsèques (régulation externe) et intrinsèques (intégration) ne sont pas si fréquents dans le cadre scolaire, les élèves y fonctionnent bien plus par introjection (culpabilité) ou identification (intérêt différé). Pour susciter la motivation, différents facteurs peuvent être utilisés : les récompenses, le besoin de curiosité, l'autodétermination, le sentiment de compétence et la conscience des buts.

Thorndike initia en 1898 le concept de 'conditionnement opérant' développé par Skinner dans le milieu du XX^e siècle. Contrairement au 'conditionnement répondant' proposé par Pavlov au début du XX^e siècle, l'animal (respectivement le chat et le rat) doit faire quelque chose pour accéder à la nourriture. Thorndike et Skinner ont démontré que la satisfaction du sujet (récompense, réussite...) renforce l'apprentissage. L'école a eu recours à diverses récompenses (bons points, images, métiers, notes, etc.) pour faire travailler les élèves, bien avant le concept de renforcement positif établi par les behavioristes. Cependant, cela modifie le rapport des élèves aux activités scolaires. En effet, ces derniers ne retirent pas de plaisir de l'activité même mais de la récompense qui en découle. Or de nombreux travaux ont montré que les récompenses ont pour effet de diminuer l'intérêt des sujets pour l'activité : « La motivation intrinsèque [...] diminue fortement lorsqu'on leur a fait miroiter une belle récompense » (Lieuery et Fenouillet, 2006, p. 34). Dans le cadre de notre recherche, nous avons pu voir en maternelle, des enseignantes coller des étoiles sur les vêtements des élèves qui respectaient les consignes ou qui avaient un bon comportement à l'égard de leurs camarades, renforçant ainsi l'identification (intérêt différé), plutôt que de réprimander ceux qui ne le faisaient pas, ce qui aurait renforcé l'introjection (culpabilité). Cela incitait certes les élèves à adopter la bonne attitude, mais dans le but d'obtenir une étoile. Même si cette technique consistant à valoriser ceux qui font bien plutôt que de sanctionner ceux qui font mal tend plus à développer la motivation intrinsèque (cf. schéma 3, Deci et Ryan, 1985), il n'en demeure pas moins que les élèves n'adoptent pas le bon comportement pour être dans les meilleures conditions pour apprendre. Au final, la motivation extrinsèque s'en trouve

renforcée au détriment de la motivation intrinsèque. De plus, l'attrait de la récompense s'amointrit avec le temps.

Ce n'est pas le cas de la curiosité qui est un besoin naturel et qui par conséquent, est un facteur de motivation intrinsèque (contrairement aux récompenses). Dans notre recherche, nous avons pu constater que les professeures observées avaient le souci d'éveiller la curiosité de leurs élèves pour qu'ils s'impliquent dans les tâches à accomplir. Par exemple, une enseignante a fait goûter à ses élèves tous les fruits cités dans l'album qu'ils étaient en train d'étudier pour leur faire travailler la structure *I like / I don't like* en anglais.

L'autodétermination est le besoin de penser que l'on est maître de son comportement. En effet, Deci (1980) explique que « le concept d'autodétermination fait référence au sentiment de liberté que procure un comportement » (cité par Vallerand, 1993, p. 252). La pression, la contrainte ou le contrôle font diminuer l'autodétermination et pourraient réduire la motivation, si celle-ci ne dépendait pas également d'autres facteurs comme les compétences de l'apprenant ou les objectifs de la tâche. En revanche, lorsque l'on peut choisir les tâches à accomplir et/ou leurs conditions de réalisation, ainsi que les objectifs à long terme, cela peut faire augmenter la motivation intrinsèque. Cependant, trop de choix peut également participer à un cadre mal défini et engendrer une incapacité à agir. Lorsque l'on n'arrive pas à satisfaire notre besoin d'autodétermination, la motivation disparaît et un comportement de résignation peut se développer. Dans notre recherche, nous avons pu constater que les enseignantes observées prenaient en compte l'autodétermination quand, par exemple, l'une d'entre elles a mis en scène une séance d'audition à Hollywood pour que les élèves récitent un poème en anglais.

Le sentiment de compétence naît du lien que nous établissons entre ce que nous faisons et les résultats de notre action. Le fait de réussir, d'avoir de bons résultats, d'être félicité, augmente le sentiment de compétence. « Les besoins de se sentir compétent et autodéterminé seraient des sources importantes de motivation pour l'apprentissage » (Vallerand, 1993, p. 263). Nous verrons dans l'analyse de notre corpus, que 'féliciter l'élève verbalement' est un des types de GPAL que nous avons identifié pour 'encourager l'expression orale en LSc0'.

La conscience des buts permet l'attention à la tâche, la mobilisation de l'effort, l'accroissement de la persévérance et la définition de stratégies de travail. De nombreuses expériences ont montré que de meilleurs résultats sont obtenus en donnant des buts difficiles

(tout en étant accessibles) plutôt qu'en demandant des choses faciles. « Les buts difficiles et accessibles ont un effet motivationnel important, dans la mesure où ils induisent un sens d'accomplissement personnel » (Vallerand, 1993, p. 396). Le fait de comparer ce qui a été fait au but visé augmente ce phénomène. En effet, le fait d'avoir un retour avec des informations sur la manière de progresser, renforce le sentiment de compétence. Dans le cadre de notre recherche, nous avons eu l'occasion d'une part, de constater que les professeures définissaient au préalable, auprès des élèves, les buts visés dans les activités proposées, et d'autre part, de voir des enseignantes expliquer à certains élèves qui n'avaient pas réussi à accomplir la tâche demandée, ce qu'ils pourraient faire pour y parvenir la fois suivante.

2.2. Motivation : EMILE versus enseignement traditionnel des langues étrangères

D'une part, dans l'EMILE, par rapport à l'enseignement traditionnel des langues étrangères, la motivation des élèves est suscitée par trois facteurs. Premièrement, il s'agit de situations d'acquisition et non d'apprentissage de la langue. Marsh et Langé (2000) reprennent la différence entre 'acquérir' une langue, comme les bébés avec la LM et 'apprendre' une langue, comme l'apprentissage d'une langue étrangère dans un cours de langue. Pour lui, l'EMILE permet d'acquérir une langue :

Un apprentissage a le plus de chance de réussir quand la personne a l'occasion de suivre un enseignement, tout en vivant des situations quotidiennes qui lui permettent d'acquérir la langue par la pratique [...] [L'EMILE] donne l'occasion de pratiquer cette langue dans une situation naturelle, dans le cadre d'autres formes d'apprentissages. Cette utilisation naturelle d'une langue peut avoir un effet positif sur la motivation. (Marsh et Langé, 2000, p. 3)

Deuxièmement, en situation d'EMILE, l'attention des élèves est portée sur le contenu de la discipline non linguistique enseignée et par conséquent l'acquisition de la langue se fait en situation adidactique la plupart du temps. Pour Wolff (2010) ainsi que Marsh et Langé (2000), utiliser une langue étrangère pour enseigner une discipline non linguistique renforce la motivation des élèves envers cette discipline. À l'inverse, les contenus dans l'enseignement traditionnel des langues étrangères restent une réalité virtuelle, peu motivante : « les élèves ont dépassé ce niveau de contenu et ne sont pas sollicités cognitivement » (Wolff, 2010, p. 25). Les contenus réels qui font partie du monde dans lequel ils vivent et qui correspondent aux différents stades de développement des élèves les motivent plus. Capter l'attention des

élèves peut également être un moyen d'augmenter la motivation intrinsèque. Dans n'importe quel type d'enseignement, le professeur peut recentrer l'attention des élèves par les gestes, la voix, le regard ou bien par l'affichage, les outils, le matériel ou encore en les rappelant à l'ordre si nécessaire. Mais comme le soulignent Marsh et Langé (2000, p. 9) à ce sujet, le cadre fourni par l'EMILE présente un avantage : « l'attention de l'élève porte sur une forme d'activité d'apprentissage autre que la langue en elle-même [...] [L'EMILE offre] l'occasion d'apprendre à "réfléchir" dans cette langue, plutôt que d'apprendre seulement la langue elle-même en tant qu'objet principal d'apprentissage ». L'attention des élèves étant captée par le contenu de la discipline non linguistique étudiée, ces derniers apprennent la langue cible sans s'en rendre compte. De plus, l'enseignement bilingue nécessite un plus gros effort d'attention, ce qui entraîne un travail plus approfondi du contenu et une meilleure connaissance linguistique. Troisièmement, dans l'EMILE les enseignants utilisent encore plus le travail par deux ou en groupe, que dans l'apprentissage traditionnel des langues étrangères. Cette façon de travailler, peut également être un facteur de motivation, qui, dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, aura également le mérite d'encourager la communication. Dans une étude de cas intitulée "La dynamique motivante du groupe en L2 à l'école primaire", Accardi et Moussu (2005, p. 7) font le constat suivant :

Pour la très grande majorité des élèves le travail de groupe est associé au succès. Le processus de discussions / négociation dans le cadre d'une activité de résolution de problème leur a permis d'être plus efficaces qu'ils ne l'auraient été seuls face à la tâche. Ils affirment avoir bénéficié de la collaboration notamment pour la compréhension des consignes, le choix des stratégies, le partage des connaissances, l'élaboration d'une solution finale [...] Mais les élèves ont aussi le sentiment qu'à travers ce travail de groupe ils ont aussi amélioré leur confiance en eux-mêmes et parfois jusqu'à l'estime de soi. Ils se sont sentis capables de prendre la parole et de défendre leurs points de vue. (Accardi et Moussu, 2005, p. 7)

D'autre part, pour Lieury et Fenouillet (2006), les différents stades de motivation sont liés aux types d'élèves ainsi qu'aux styles des enseignants. Tout d'abord, ces auteurs distinguent les élèves 'spectateurs' et les élèves 'acteurs' :

Les élèves qui sont dans une situation contraignante, répétitive, développent un sentiment d'ennui pouvant s'extérioriser dans la classe. L'élève 'moyen' est plutôt spectateur et apprend plutôt par motivation extrinsèque (stimulé par les parents, les notes, les prix...) et enfin l'élève 'acteur' est celui qui se perçoit comme compétent et a pu choisir librement l'activité. (Lieury et Fenouillet, 2006, p. 75)

En situation d'EMILE, les enseignants poussent les élèves à apprendre par motivation intrinsèque en étant acteur de leur apprentissage. Enfin, ces auteurs différencient également deux 'styles' de professeurs en fonction du type de motivation qu'ils parviennent à améliorer chez leurs élèves :

Les enseignants dont le style est plus informatif (montrer le type d'erreur, etc.) ont tendance à améliorer la motivation intrinsèque (la curiosité par exemple) et l'estime de soi de leurs élèves. À l'inverse, les enseignants plutôt contrôlants (ex. punissant les devoirs mal faits) ont tendance à causer une diminution de la motivation intrinsèque de leurs élèves et de la compétence perçue, ou estime de soi. (Lieury et Fenouillet, 2006, p. 76).

Dans l'EMILE, les professeurs adoptent un style plus informatif pour augmenter la motivation intrinsèque de leurs élèves. Ce type d'enseignement est en adéquation avec les préconisations de Narcy-Combes (2005, p. 150), pour qui l'enseignant devrait, d'une manière générale, endosser les rôles de « facilitateur, concepteur, pourvoyeur, organisateur ».

3. Le statut de l'erreur dans l'EMILE

Un autre élément important entrant en jeu dans ce qui différencie l'enseignement traditionnel des langues étrangères et l'EMILE concerne le statut de l'erreur. Celle-ci peut être définie comme un écart entre une réponse produite et une réponse attendue dans un cadre précis. Elle revêt un statut différent selon les théories de l'apprentissage auxquelles on se réfère. Pour les behavioristes, l'erreur est vue comme une perte de temps et d'énergie. En revanche, elle est considérée comme normale et nécessaire par les cognitivistes pour qui l'erreur peut permettre aux élèves d'affiner leurs représentations et d'avancer dans l'apprentissage par suite d'obstacles surmontés. Aussi, nous présenterons tout d'abord l'erreur à travers ces deux théories de l'apprentissage. Nous verrons que dans l'enseignement traditionnel des LE, la théorie de l'apprentissage de référence et par conséquent le statut de l'erreur, dépendent de la tâche considérée. De plus, du statut conféré à l'erreur par les enseignants découle le recours ou non à l'étayage que nous aborderons ensuite. D'autant qu'il s'appréhende également différemment dans l'enseignement traditionnel des LE et dans l'EMILE. Pour terminer avec la notion d'erreur, nous souhaitons également la présenter en tant qu'indice. En effet, l'erreur peut également aider l'enseignant à mieux comprendre les démarches des élèves afin de leur proposer un enseignement plus personnalisé.

3.1. L'erreur à travers les théories de l'apprentissage

Les behavioristes décrivent l'apprentissage comme fondé sur l'exercice et sur l'essai-erreur. Cependant, ils ne s'intéressent qu'au résultat de l'apprentissage, la réflexion du sujet quant à la nature de ses erreurs pendant l'apprentissage n'a pas été théorisée par ce courant. L'erreur ne doit pas apparaître dans la production finale et si elle surgit, elle doit être corrigée. La copie d'un élève ne doit comporter ni rature ni rectification. Cela relève du brouillon qui n'a pas lieu d'être noté, commenté, ni même vu par l'enseignant. La phase de tâtonnement dans laquelle l'élève cherche à résoudre un problème n'est pas valorisée. Cela peut avoir comme effet pervers, le fait qu'en cours de LE, un élève s'en tienne à ce qu'il sait pouvoir dire sans erreur, au risque d'appauvrir sa production. Dans le modèle behavioriste, l'erreur permet de différencier les élèves selon leur niveau de maîtrise des contenus et de leur proposer des activités de remédiation qui consistent à faire refaire ce qui n'a pas été réussi. Dans cette

optique, l'erreur est considérée comme une menace pour les apprentissages, voir comme un risque d'entraîner des apprentissages incorrects. Les réponses erronées risquent de compromettre la mémorisation de la bonne réponse. Cela peut engendrer une hésitation qui nuit au réflexe. C'est pourquoi, pour les behavioristes, il faut éviter que l'élève produise des réponses erronées et donc le mettre dans des situations où il ne peut que produire la bonne réponse. Cette approche est efficace dans les apprentissages techniques ou professionnels pour faire acquérir aux élèves un automatisme. Elle est également souvent utilisée en orthographe, en conjugaison ou pour les tables de multiplication : domaines dans lesquels l'apprentissage doit viser la production d'une réponse réflexe. Dans l'apprentissage traditionnels des LE, les exercices de copie, d'imitation et de répétition pour la mémorisation de sons, de mots ou de structures, relèvent du modèle behavioriste. Il en est de même pour l'apprentissage des verbes irréguliers. Ces réflexes acquis en cours de LE sont utilisés par les élèves en situation d'EMILE pour aborder les thèmes des disciplines non linguistiques, mais ils ne font pas l'objet d'un apprentissage spécifique. De ce fait, ce type d'enseignement ne relève pas du modèle behavioriste, dans lequel, l'élève n'est pas encouragé à commettre des erreurs, qui sont considérées comme une perte de temps et d'énergie.

Contrairement au modèle behavioriste où il s'agit d'aller droit à la bonne réponse, dans l'approche cognitiviste, l'erreur reflète le cheminement de l'élève qui est en train de s'approprier une connaissance. Ce n'est que dans les années 80 que des recherches en mathématiques ont conduit à considérer l'erreur comme un élément du processus didactique. Pourtant déjà au V^e siècle avant J-C, Socrate conférait à l'erreur un rôle formateur. Dans la maïeutique, il présente les étapes de l'apprentissage : la première repose sur le faux savoir, les opinions et les représentations ; la deuxième est l'ignorance consciente ; la troisième est basée sur les essais et les erreurs ; et seulement la quatrième débouche sur le vrai savoir. Socrate ne condamne pas l'erreur. Il la considère comme une étape indispensable de l'apprentissage. Faire des erreurs permet de remettre en cause ses préjugés et les comprendre permet de les dépasser. Plus récemment, chez les cognitivistes, qui s'intéressent à ce qu'il se passe chez le sujet au fur et à mesure de son développement, l'erreur a également une valeur formative. L'apprentissage se fait par succession de repérages et de corrections d'erreurs. Il s'agit d'un processus de tâtonnement et non de l'apprentissage par essai-erreur du modèle behavioriste. À la différence de ce dernier, le tâtonnement prend en compte les échecs du sujet qui s'en sert à des fins de régulation. Piaget (1975) parle d'un 'parcours d'erreurs systématiques' qui aboutit à la construction d'un nouveau schème. Si l'élève réalise qu'il est face à une situation

incompatible avec ses connaissances préalables, il va rechercher un nouvel équilibre qui le conduira à la construction d'une nouvelle connaissance, compatible avec la situation perturbante. L'erreur est constructive car elle provoque le conflit cognitif qui pousse l'élève à apprendre. Bachelard (1938) a dégagé la notion d'«obstacle épistémologique» en démontrant que le traitement de l'erreur est le passage obligé pour accéder à la connaissance. Un élève qui réussit immédiatement, a réactivé un ancien savoir mais n'a rien appris de nouveau. Il n'a pas eu à franchir d'obstacle. Dans l'apprentissage traditionnel des LE, les exercices de production écrite, de réflexion grammaticale et de comparaison de structures relèvent de ce modèle, tout comme l'ensemble des activités proposées en situation d'EMILE.

3.2. L'étayage pour analyser les erreurs

Afin de permettre à l'élève de dépasser un obstacle et ainsi d'accéder à la connaissance (Bachelard, 1938), les enseignants ont recours à l'étayage, défini par Bruner (1983, p. 263) comme «l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ». Ce concept est lié à celui de 'zone proximale de développement' de Vygotski (1985). Pour ces deux auteurs cognitivistes, ces concepts permettent d'accompagner l'apprenant dans ses activités, notamment dans l'analyse de ses erreurs. L'enseignant prend en charge les éléments de la tâche que l'élève n'arrive pas à accomplir seul. Ainsi, il pourra réaliser la tâche avec de l'aide. Cela correspond à l'étayage par le maître qui peut être collectif ou individuel. L'aide peut aussi provenir d'un autre élève. Il s'agit alors d'étayage par un pair. Au-delà de l'aide apportée à l'élève qui en a besoin, cela permet de valoriser et renforcer ce que l'élève qui aide son camarade sait faire : c'est la pédagogie de la réussite. Cependant, cette forme d'étayage est difficile à mettre en œuvre par les élèves sans qu'ils n'y soient préparés. C'est ce que prône l'EMILE : l'étayage par un pair pour accompagner l'élève à analyser son erreur afin qu'il parvienne à produire un énoncé correcte. En effet, ce type d'enseignement repose sur la pédagogie de la réussite (Marsh et Langé, 2000).

Afin de mettre en œuvre cet étayage, qu'il s'agisse de l'enseignement traditionnel des LE ou de l'EMILE, le maître ou le pair peut utiliser la gestuelle, répéter, reformuler, s'appuyer sur un support écrit (manuel) ou visuel (affichage), avoir recours à l'étude comparée de la langue,

etc. pour permettre à un élève de s'exprimer correctement, ce qu'il ne manquera pas de valoriser en le félicitant. En revanche, contrairement à l'enseignement traditionnel des LE, en situation d'EMILE, le recours à la LM est préconisé. La traduction est donc une forme d'étayage spécifique à l'EMILE.

3.3. L'erreur comme indice

Les programmes de l'école primaire de 1995³⁶ (p. 21) affirmaient que « l'erreur dédramatisée suscite chez l'élève une analyse constructive de son travail et la volonté de progresser. Elle fournit au maître des informations précieuses pour définir, lorsque c'est nécessaire, des actions de remédiation ». En effet, en situation d'apprentissage, les erreurs permettent à l'enseignant d'identifier les représentations qu'ont les élèves de la langue, les obstacles qu'ils y rencontrent et de relancer l'apprentissage. Par exemple, si l'on présente à un élève de début CP, les mots 'train' et 'locomotive' et qu'on lui demande où est le mot train, il y a de grandes chances qu'il choisisse le mot le plus long. Cela indiquera à l'enseignant que cet élève a une représentation erronée du fonctionnement de la lecture, il pourra alors le questionner sur la première lettre du mot... En situation d'exercice, l'erreur est un indice de la façon dont l'élève a compris ce qui lui a été enseigné. Par exemple, un élève qui écrit *il prenna le bus* a une représentation identique du passé simple des verbes des premier et troisième groupes. Ce qui pose problème à cet élève, qui a pourtant participé aux séances d'apprentissage, c'est la décontextualisation. Les erreurs indiquent aux enseignants les besoins de leurs élèves en remédiation et leur permettent d'adapter leur pédagogie. Il est donc important qu'ils les comprennent.

Pour Piaget (1975), l'erreur est aussi un indicateur du stade de développement des enfants. Par exemple, un enfant qui n'a pas atteint le stade préopératoire n'est pas conservant. Si deux récipients identiques sont remplis à même hauteur et que l'on verse le contenu de l'un dans un récipient plus large, l'enfant qui n'a pas atteint ce stade pensera qu'il y a moins de liquide dans le nouveau récipient. Pour les socioconstructivistes comme Vygotski, l'erreur peut être due à ce que la tâche demandée soit trop éloignée de la zone proximale de développement de l'élève, c'est-à-dire, de ce que ce dernier est capable de faire avec de l'aide.

³⁶ Arrêté du 22-2-1995, paru au JO du 2-3-1995. Consultables en ligne : http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1995.pdf

Pour les cognitivistes, qui voient l'apprentissage comme un traitement mental de l'information, l'évaluation est conçue comme un processus d'accompagnement de l'élève dans son apprentissage. Face à une erreur, il s'agit de repérer à laquelle des trois grandes sources d'erreur proposées par Fayol (1995), elle appartient : problème lié aux savoirs déclaratifs, problème lié aux savoirs procéduraux, ou surcharge cognitive. Par exemple, l'absence d'un 's' final peut renvoyer à la méconnaissance de la règle, au non-transfert de la règle dans un autre contexte, ou à la centration de l'élève sur d'autres aspects de la tâche. C'est pourquoi, il est important que l'enseignant soit en mesure d'analyser les erreurs de ses élèves. Dans "L'erreur, un outil pour enseigner", Astolfi (1997) a répertorié lui, huit grandes catégories d'erreurs. Parmi elles, dans notre recherche, nous considérerons les erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail, celles relevant des conceptions alternatives des élèves (polysémie) et celles portant sur les démarches adoptées (certaines sont différentes selon les pays). En revanche, nous ne tiendrons pas compte des erreurs relevant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes, de celles liées aux opérations intellectuelles impliquées, de celles dues à une surcharge cognitive, de celles ayant leurs origine dans une autre discipline (transfert non acquis), ni de celles causées par la difficulté propre du contenu. En effet, nous regardons ce que les enseignants mettent en place pour gérer uniquement les erreurs liées à la LSco. Selon Narcy-Combes (1990, p. 57) les erreurs « résultent des hypothèses émises par l'apprenant sur la langue qu'il étudie. Ainsi, les erreurs sont dédramatisées dans cette théorie et jouent un rôle important dans l'apprentissage ». Pour Marsh et Langé (2000, p. 2), un des avantages les plus importants de l'EMILE est que « cette façon de travailler, en faisant appel à la pédagogie de la réussite, crée chez les jeunes une confiance en soi qui les encourage à aborder de façon positive l'apprentissage des langues ».

4. Les gestes professionnels d'adaptation linguistique

Lorsque nous parlons de 'gestes professionnels', il ne s'agit pas seulement de gestuelle, telle qu'elle est étudiée à travers la communication non verbale qui représente ce que nous observons directement. Il s'agit aussi des actions d'adaptation des programmes faites en amont par les enseignants tels qu'ils peuvent le faire consciemment en fonction de l'hétérogénéité linguistique de leur classe, des moyens qu'ils utilisent pour s'assurer de la bonne compréhension des consignes, et des stratégies qu'ils mettent en place pour prévenir et gérer les différents types d'erreurs liés à la LScO.

Le 'geste de métier' défini par Jorro (2002) renvoie à un savoir-faire partagé et reconnu par la profession qui s'est construit dans l'histoire de l'école. Il s'agit, par exemple, du fait de corriger une copie ou de faire une lecture magistrale d'un texte avant de l'étudier. « Les gestes de métier sont donc des gestes professionnels partagés de manière explicite (ils sont alors nommés) ou implicite (ils sont actés à l'identique), dans une communauté professionnelle » (Bucheton, 2011, p. 53). C'est ce que nous cherchons à identifier chez les enseignants du primaire qui exercent en contexte multilingue. Dans le cas de notre recherche, il s'agit de gestes professionnels partagés de manière implicite et notre but est de les rendre explicite. Ainsi, ils correspondront à la définition du 'geste de métier' de Jorro (2002) évoquée plus haut.

Nous avons choisi d'utiliser plutôt le terme de 'gestes professionnels' défini par Bucheton, Brunet et Liria (2005, p. 2) :

Les arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe [...] C'est un agir essentiellement langagier mais aussi non langagier [...] Le regard, le ton de la voix appuient, nuancent ou démentent tel ou tel propos; la baguette magistrale découpe, anticipe ou accompagne la lecture d'un texte au tableau.

Il faut donc comprendre les gestes professionnels selon Bucheton, comme des gestes d'ajustement dans l'action'. C'est ce qui nous intéresse dans le cadre de notre recherche puisque nous cherchons à comprendre comment les enseignants s'adaptent à l'hétérogénéité linguistique de leurs élèves en LScO. Bucheton, Brunet et Liria (2005, p. 2) précisent que cette adaptation des gestes professionnels de l'enseignant est permanente :

L'ajustement de l'agir langagier du maître [...] sur ce qui se passe en classe, à partir de ce qu'il perçoit, entend, comprend des actions, propos, silences, gestes, regards multiples des élèves est permanent. Ce système d'« action-rétroaction-réflexion-prise de décision » dans la dynamique du cours, module le canevas préétabli et laisse de ce fait une grande place à un travail important de gestion des imprévus : événements cognitifs, affectifs ou relationnels.

Nous avons créé la notion plus spécifique de 'Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique ou GPAL' (Zougs, 2016), car l'objet de notre recherche est d'analyser ce que font les enseignants pour prévenir ou gérer les obstacles linguistiques aux apprentissages liés au contexte multilingue et multi-niveau en LSco de leurs classes. Pour cela, nous avons dans un premier temps repéré les GPAL mis en œuvre par les enseignants dans les séances d'enseignement que nous avons filmées. Nous les avons ensuite analysés en croisant trois outils théoriques. Tout d'abord, pour comprendre sous quelles formes ces GPAL sont utilisés, nous nous référons aux 'préoccupations des enseignants structurant le milieu didactique' de Bucheton (2011). Ensuite, afin de déterminer à quels moments les professeurs y ont recours, nous utiliserons le 'quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant' de Sensevy et Mercier (2007). Enfin, de manière à comprendre dans quels buts les professeurs font appel aux GPAL, nous regarderons lequel des 4 Cs définis par Coyle (2002), ils cherchent à favoriser.

5. La structuration du milieu didactique

Les préoccupations communes des enseignants sont imbriquées les unes dans les autres : « un geste en cache, en contient ou en prépare un autre » (Bucheton, 2011, p. 54). De ce fait, l'analyse de l'activité enseignante est complexe. Le concept de gestes professionnels « cherche à rendre compte de la part toujours singulière et actée donc ajustée de l'agir du maître en situation » (Bucheton, 2011, p. 54). L'élaboration du 'modèle des gestes professionnels' par Bucheton, représenté par le schéma 4, a conduit cette auteure à établir le principe suivant :

Un maître exerce son métier à partir de logiques profondes complexes (formation, expérience, valeurs, émotions, rapports au savoir, à la langue, à l'apprentissage...) qui sous-tendent sa prise en compte des cinq grandes préoccupations professionnelles : la création ; d'une 'atmosphère' de travail, de parole et de pensée; le 'pilotage' spatial et temporel du cours d'action; les opérations de 'tissage' et d' 'étayage'; la construction des 'savoirs'. (Bucheton et Soulé 2011, p. 130)

Schéma 4. Modèle des gestes professionnels de Bucheton

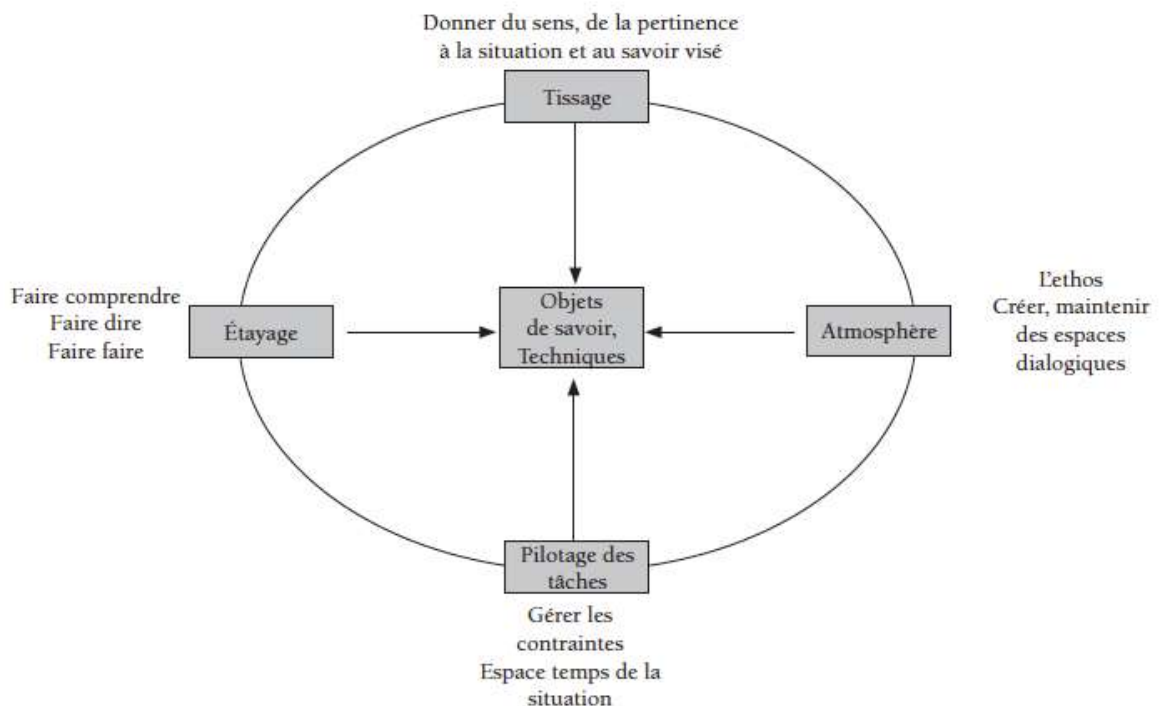


Figure 1: un multi-agenda de préoccupations enchâssées

Le schéma 4 montre que dans le modèle des gestes professionnels de Bucheton (2011), la construction des savoirs scolaires visés est considérée comme la préoccupation centrale,

contrairement aux quatre autres qui sont plutôt interactionnelles, qu'il s'agisse des relations entre les personnes ou entre les personnes et le milieu, la culture de la classe ou l'environnement hors classe. Ce sont ces préoccupations interactionnelles qui nous intéressent dans l'analyse des GPAL utilisés par les enseignants pour gérer l'hétérogénéité linguistique de leurs classes. Ainsi, pour analyser la structuration du milieu didactique mise en œuvre par les professeurs, nous regardons pour chaque geste d'adaptation auquel ils ont recours, s'il prend la forme de geste d'atmosphère, d'étayage, de tissage ou de pilotage.

5.1. Les gestes d'atmosphère

Ils concernent le maintien d'une certaine atmosphère dans la classe. Ils visent à créer un climat « qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et régule le niveau d'engagement attendu dans l'activité. Ce sont des gestes langagiers ou non qui [...] détendent ou crispent les élèves, les stimulent ou non » (Bucheton, 2011, p. 58). Pour éviter une difficulté liée à la LScO, ou pour la gérer, un enseignant peut choisir de stimuler activement ses élèves par le geste et la voix ou au contraire de se mettre plus en retrait ou encore de recourir à l'humour. Selon Bucheton (2011) les gestes d'atmosphère peuvent être liés au ludique, à l'affectivité et à l'enrôlement. Dans le cadre de notre recherche, nous n'utiliserons pas cette typologie. Nous préférons distinguer les GPAL utilisés par les enseignantes sous forme de gestes d'atmosphère en fonction de leur intention lorsqu'elles y ont recours. Ainsi, les gestes d'adaptation visant à maintenir une certaine atmosphère relationnelle dans la classe que nous avons pu observer, sont mobilisés par les enseignantes dans le but d'encourager l'expression orale en LScO ou de gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO par les élèves (cf. chapitre 7, § 3.2.2, tableau 9).

5.2. Les gestes d'étayage

L'étayage fait partie de la préoccupation didactique de construction des savoirs scolaires, mais Bucheton (2011) fait le choix de faire des gestes d'étayage une catégorie générique afin de pouvoir l'étudier plus finement. Ainsi elle a pu dégager trois sous-catégories : le soutien, la demande d'approfondissement et le contrôle des réponses qui peut s'apparenter à une forme d'institutionnalisation du savoir :

L'étayage, c'est ce que l'enseignant fait avec l'élève pour l'accompagner dans ses apprentissages et dans la mise en place de conduites et attitudes qui leur sont propices. C'est l'intervention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul. (Bucheton, 2011, p. 59)

Elle appelle sa forme ultime « l'apparent lâcher-prise : le maître laisse les élèves en autonomie complète sur des tâches difficiles mais à leur portée » (Bucheton, 2011, p. 59). Notons que certains gestes d'étayage peuvent être négatifs et empêcher les élèves de réfléchir. On parle alors de 'sur-étayage'. Certains ont pour but de « faire comprendre, faire faire, faire verbaliser, accompagner les élèves dans une tâche » (Bucheton, 2011, p. 59), d'autres plus transmissifs cherchent à synthétiser, expliquer, apporter des éléments culturels... L'enseignant passe constamment d'une forme de gestes d'étayage à l'autre.

Dans notre recherche, nous distinguons les GPAL sous forme de gestes d'étayage que nous avons observés en fonction de l'intention des enseignantes. Ainsi, ceux que nous avons relevés sont mis en œuvre par les professeures pour favoriser la compréhension orale, définir un mot inconnu, encourager l'expression orale en LScO, gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO, corriger une erreur de lexique, faire la différence entre deux mots proches phonologiquement, corriger une erreur de prononciation, prévenir ou corriger une erreur de syntaxe à l'oral, corriger une erreur de syntaxe à l'écrit et prévenir, ou corriger la mauvaise orthographe d'un mot (cf. chapitre 7, § 3.2.2, tableau 9).

5.3. Les gestes de tissage

Bucheton (2011, p. 60) définit le tissage comme une « forme d'étayage spécifique qui cherche à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé ». Les gestes de tissage sont utilisés par les enseignants pour faciliter l'entrée des élèves dans l'activité, en les aidant à faire des liens avec la culture de la classe, de l'école et de son environnement ainsi qu'avec ce qu'il s'est fait avant mais aussi avec ce qu'il se fera après. Il peut s'agir de gestes d'entrée en matière ou de gestes de transition. Les enseignants y ont donc principalement recours au moment de dévoluer la tâche aux élèves. Ces gestes professionnels qui « invitent explicitement les élèves à mettre en place des conduites cognitives d'association, de mise en relation » (Bucheton, 2011, p.60), peuvent permettre de déjouer une difficulté liée à la LScO en faisant des analogies entre les langues, en ayant recours à l'étude comparée de la langue, en relevant des différences culturelles, en s'appuyant sur un écrit ou un support visuel familier...

Certaines des enseignantes observées pour notre recherche ont recours à des GPAL sous forme de gestes de tissage pour encourager l'expression orale en LScO, corriger une erreur de prononciation, prévenir une erreur de syntaxe à l'oral, gérer une incompréhension liée à une différence culturelle, ou faire un lien avec les apprentissages en langues de section (cf. chapitre 7, § 3.2.2, tableau 9).

5.4. Les gestes de pilotage

Ils concernent la gestion des dimensions spatio-temporelles de l'enseignement. Le pilotage spatio-temporel vise à « gérer les diverses contraintes pratiques de la situation » (Bucheton, 2011, p.60). La gestion du temps peut passer par une consultation fréquente ou non de l'heure et de la fiche de préparation. Celle de l'espace concerne les déplacements de l'enseignant et des élèves et l'utilisation d'instruments d'enseignement. Pour faire face à l'hétérogénéité linguistique de sa classe, un enseignant sera amené à se déplacer pour expliquer quelque chose à un élève en particulier, il choisira de placer les élèves partageant la même LM à côté ou non, il utilisera le tableau ou le vidéoprojecteur pour appuyer son discours sur un support écrit ou visuel...

Dans nos observations, nous avons pu voir des GPAL mobilisés par des professeures sous forme de gestes de pilotage pour capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves, favoriser la compréhension orale, définir un mot inconnu, gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO, corriger une erreur de lexique, corriger une erreur de prononciation, ou corriger une erreur de syntaxe à l'oral (cf. chapitre 7, § 3.2.2, tableau 9).

6. Le quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant

Ce quadruplet représente l'un des outils d'observation et d'analyse de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) développée par Sensevy et Mercier (2007). Selon ces auteurs chaque séance d'enseignement est constituée d'une succession de moments qui peuvent s'apparenter à des jeux. Dans le 'jeu didactique', l'élève doit produire pour gagner les stratégies gagnantes « de son propre mouvement, *proprio motu* » (Sensevy et Mercier, 2007, p. 20). L'enseignant (B) accompagne l'élève (A) dans le jeu. Il gagne quand l'élève gagne :

B possède les informations nécessaires à la production des stratégies gagnantes dont A doit témoigner la maîtrise. Toutefois, il ne peut en aucun cas les communiquer directement à A, ce qui irait à l'encontre de la 'clause' *proprio motu*. (Sensevy et Mercier, 2007, p. 20)

Il s'agira de 'jeux d'apprentissage' (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, Ligozat et Perrot, 2005) lorsque ce qui produit le nouveau jeu est la nécessité d'avancer dans l'apprentissage. Ces auteurs prennent comme exemple un enseignant qui, au cours d'une dictée classique, jugeant l'exercice trop difficile, décide d'autoriser l'usage du dictionnaire. La dictée avec dictionnaire constitue un nouveau jeu par rapport à la dictée sans dictionnaire. « Un changement de jeux est initié par le professeur dès lors que le jeu précédent ne permet pas d'atteindre les objectifs qu'il a en vue » (Sensevy et Mercier, 2007, p. 28). Si l'enjeu reste le même (écrire sans erreur), le nouveau jeu implique un nouveau milieu et un nouveau contrat. Pour décrire l'activité didactique au sein de laquelle ces deux jeux se succèdent, il convient de dégager leurs ressemblances et leurs différences. Pour cela, Sensevy et Mercier exposent plusieurs « systèmes de descripteurs associés » (Sensevy et Mercier, 2007, p.27), autrement dit plusieurs catégories pour décrire et comprendre l'action didactique, dont le quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant.

Sensevy et Mercier (2007) recommandent d'« utiliser la notion de jeu d'apprentissage qu'à partir du moment où elle permet de décrire des aspects du processus didactique sans cela non entrevus » (Sensevy et Mercier, 2007, p. 29). Ils précisent également qu'« il peut être utile, alors, de se donner des catégories de description (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) propres à restituer la grammaire de ces jeux » (Sensevy et Mercier, 2007, p. 29). Le quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant permet donc de décrire les jeux d'apprentissage qui se jouent lors d'une séance d'enseignement, au travers de ces quatre

actions réalisées par les enseignants pour produire l'apprentissage. Dans le cas de l'EMILE, la particularité de la question de la prévention et de la gestion des obstacles liés à la LScO, vient ajouter une dimension linguistique à chacune de ces actions. En effet, dans une séance d'EMILE, au moment de définir la tâche, pour la dévoluer aux élèves, pour réguler les apprentissages et pour institutionnaliser le savoir, l'enseignant doit garder à l'esprit la difficulté supplémentaire liée à la LScO. Et dans un contexte multilingue et multi-niveau en LScO, comme cela est le cas dans notre recherche, cette particularité est décuplée par l'hétérogénéité linguistique des élèves puisque si la LScO est la LM de certains d'entre eux, elle est également une langue étrangère pour d'autres. Nous avons choisi d'utiliser cet outil d'analyse car nous cherchons à comprendre à quels moments les enseignants ont recours aux GPAL : pour définir la tâche, la dévoluer aux élèves, réguler les apprentissages ou institutionnaliser le savoir.

6.1. Définir la tâche

Pour initier un nouveau jeu, l'enseignant doit définir ce jeu :

Par définition du jeu, on entendra ici la transmission de règles constitutives, définitoires du jeu (dans notre exemple précédent, expliciter aux élèves qu'ils peuvent/doivent utiliser le dictionnaire pour s'aider dans leur écriture) [...] Les élèves doivent avoir compris ce à quoi ils jouent. (Sensevy et Mercier, 2007, p. 28)

Autrement dit, une des fonctions de l'enseignant est de définir la tâche qu'il demande à ses élèves de réaliser. C'est à travers la passation de la consigne qu'il réalise cette fonction. Si le travail que l'enseignant doit faire sur la consigne est important pour tout type de séance, il l'est d'autant plus dans le cadre de l'EMILE.

Pour Zakhartchouk (1999, p. 18) la consigne représente « toute injonction donnée à des élèves pour effectuer telle ou telle tâche de lecture, d'écriture, de recherche, etc. ». Le dictionnaire de pédagogie (Larousse, 1996), précise qu'« il s'agit pour l'enseignant de donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer, dans les meilleures conditions le travail qui leur est demandé : objectifs de la tâche, moyens à utiliser, temps... ». Il est donc important que l'enseignant explique à ses élèves pourquoi il leur demande d'accomplir telle ou telle tâche, comment ils peuvent y arriver et de combien de temps ils disposent pour le faire. Sans cela, les élèves peuvent ne pas comprendre ce qu'on attend d'eux et de ce fait, ne pas réussir à

réaliser la tâche demandée. Cette dernière doit bien entendu correspondre à ce que les élèves sont capables de faire.

La particularité de la consigne dans l'EMILE réside dans le choix de la langue utilisée : lors d'un cours de géographie en anglais par exemple, faut-il donner les consignes en LM ou en langue cible ? Selon Bablon (2004, p. 111), les consignes ne doivent être formulées en langue étrangère que lorsque la « situation est claire », c'est-à-dire lorsqu'elles concernent des tâches auxquelles les élèves sont habitués. Selon le même auteur, il est préférable d'utiliser la LM pour présenter les activités nouvelles afin d'éviter les malentendus. Ces recommandations de Bablon se réfèrent aux consignes données dans l'enseignement traditionnel des langues étrangères. Cependant nous pensons qu'elles sont également valables pour l'EMILE, qui accepte plus volontiers les interventions en LM. Les consignes données en langue cible doivent avoir été pensées de manière à être courtes, précises et d'un niveau de langue compréhensible par les élèves. Pour s'assurer de leur compréhension, il est indispensable de les faire reformuler plusieurs fois par les élèves, quitte, en cas de difficulté, à demander à un pair partageant la même LM que l'élève en difficulté, de traduire en LM.

Dans notre recherche, nous avons pu observer des GPAL utilisés par des enseignantes au moment de définir la tâche pour favoriser la compréhension orale ou pour définir un mot inconnu (cf. chapitre 7, § 3.2.2, tableau 9).

6.2. Dévoluer la tâche aux élèves

Pour initier un nouveau jeu l'enseignant doit également dévoluer ce jeu. En effet, le nouveau jeu ne pourra se jouer que lorsque « les élèves accepteront de le jouer; le professeur devra donc veiller à la dévolution d'un rapport adéquat des élèves aux objets du milieu dans un certain contrat [...] Les élèves doivent assumer de jouer d'une manière adéquate » (Sensevy et Mercier, 2007, p. 28) :

Le jeu didactique est un jeu d'apprentissage, centré sur le savoir [...] il doit permettre de produire des comportements didactiquement signifiants : dans notre exemple, l'utilisation pertinente du dictionnaire va permettre d'écrire correctement des mots hors de portée du niveau des élèves, tout en se familiarisant avec l'usage de cet instrument. (Sensevy et Mercier, 2007, p. 28)

Selon Brousseau (1998, p. 303), « La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert ». D'après cet auteur, le rôle de l'enseignant est composé de deux parties contradictoires : dans un premier temps il doit recontextualiser et repersonnaliser le savoir pour proposer à l'élève une situation qui va donner du sens aux connaissances à enseigner, puis, dans un second temps, il doit aider l'élève à redécontextualiser et redépersonnaliser les connaissances qu'il a produites pour qu'il comprenne qu'il s'agit de connaissances culturelles réutilisables, à caractère universel, qu'il va pouvoir utiliser dans d'autres situations. C'est ainsi que l'élève transformera, avec l'aide de l'enseignant, ses connaissances en savoir :

L'apprentissage est une modification de la connaissance que l'élève doit produire lui-même et que le maître doit seulement provoquer [...] Pour que ce soit une situation d'apprentissage, il faut que la réponse initiale que l'élève envisage à la question posée ne soit pas celle qu'on veut lui enseigner [...] pour que l'élève soit obligé de faire des accommodations, c'est-à-dire des modifications de son système de connaissances, pour répondre à la situation proposée. (Brousseau, 1998, p. 300)

En d'autres termes, dévoluer consiste donc à organiser l'activité de la classe pour mettre les élèves au travail et les rendre responsables de leur apprentissage.

Dans le cadre d'une séance d'EMILE, prenons l'exemple d'une séance en anglais sur le cycle de l'eau, intégrant l'apprentissage du 's' des verbes à la troisième personne du singulier, par l'usage de la structure '*... useS water*'. Après avoir défini la tâche : répondre à la question '*In a house, what does use water ?*', en utilisant la structure '*... useS water*', l'enseignant aura réussi à dévoluer la tâche à ses élèves lorsque ces derniers répondront effectivement à la question en utilisant la structure demandée d'une façon correcte, c'est-à-dire sans oublier le 's' correspondant à la troisième personne du singulier.

Dans les séances d'enseignement que nous avons filmées, certaines professeures ont recours à des GPAL au moment de dévoluer la tâche aux élèves pour capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves, favoriser la compréhension orale, encourager l'expression orale en LScO, gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO, ou corriger une erreur de lexique (cf. chapitre 7, § 3.2.2, tableau 9).

6.3. Réguler les apprentissages

Pendant la durée du jeu, l'enseignant a la possibilité de réguler les comportements des élèves pour qu'ils produisent les stratégies gagnantes mais sans se substituer à eux dans cette production pour respecter la clause *proprio motu*. « Dans l'exemple étudié, le professeur, constatant que certains élèves se servent mal du dictionnaire, pourra décider de rappeler sa conformation [...] rappeler une règle de classement alphabétique, ou préciser de nouveau le sens même de l'activité » (Sensevy et Mercier, 2007, p. 28). Selon Hintikka (1993), réguler consiste, pour l'enseignant, à toute action visant à faire adopter à l'élève des stratégies gagnantes et à faire comprendre les règles stratégiques du jeu (celles qui permettent de gagner) par opposition aux règles définitoires (celles qui permettent de jouer).

Réguler consiste donc pour l'enseignant à aider un élève pour qui la tâche demandée est trop difficile ou à complexifier celle qui est trop facile. En d'autres termes, réguler revient pour l'enseignant à rechercher la 'zone proximale de développement' définie par Vygotski (1985) comme ce que l'élève peut réussir à faire qu'avec de l'aide et qu'il pourra faire seul ensuite.

Dans le cas de l'EMILE, l'enseignant peut réguler en articulant différemment les objectifs disciplinaires et les objectifs linguistiques au sein de la séance selon les élèves. Il pourra par exemple insister davantage sur le contenu avec les élèves locuteurs natifs ou de niveau avancé en LScO et à l'inverse alléger les objectifs disciplinaires pour focaliser davantage sur le langage spécifique de la leçon ou au contraire sur la langue de communication avec les élèves pour lesquels la LScO est une langue étrangère. Avec ces élèves, l'enseignant peut également procéder à une étude comparée de la langue ou avoir recours à leur LM à certains moments pour au contraire, axer davantage l'apprentissage sur le contenu.

Certaines des enseignantes observées pour notre recherche font appel à des GPAL au moment de réguler les apprentissages pour favoriser la compréhension orale, encourager l'expression orale en LScO, gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO, corriger une erreur de lexicale, corriger une erreur de prononciation, corriger une erreur de syntaxe à l'écrit, prévenir ou corriger la mauvaise orthographe d'un mot, ou gérer une incompréhension liée à une différence culturelle (cf. chapitre 7, § 3.2.2, tableau 9).

6.4. Institutionnaliser le savoir

Le jeu didactique permet de produire et de reconnaître chez les élèves les apprentissages. « Cette reconnaissance finale du parcours accompli par eux passe par une première reconnaissance [...] des savoirs émergents. C'est le processus d'institutionnalisation » (Sensevy et Mercier, 2007, p. 29).

La prise en compte officielle par l'élève de l'objet de la connaissance et par le maître, de l'apprentissage de l'élève est un phénomène social très important et une phase essentielle du processus didactique : cette double reconnaissance est l'objet de l'institutionnalisation. (Brousseau, 1998, p. 311)

Institutionnaliser revient donc à fixer le savoir que l'activité des élèves leur a permis de retrouver. Aucun jeu d'apprentissage « ne peut s'affranchir totalement de cette nécessité de fixer (temporairement) pour l'ensemble de la classe les manières de faire et de penser adéquates au jeu » (Brousseau, 1998, p. 311). Sensevy et Mercier (2007) reprennent l'exemple de la dictée pour laquelle l'enseignant a autorisé l'usage du dictionnaire :

Il se peut par exemple que le professeur remarque que tel élève, contrairement à d'autres, ne lit pas la définition des mots qu'il a trouvés [...] mais les notes directement à peine rencontrés dans le dictionnaire. Il peut alors décider d'arrêter la classe, et d'institutionnaliser cette procédure, en demandant son adoption par l'ensemble de la classe. (Sensevy et Mercier, 2007, p. 29)

L'institutionnalisation peut se faire à l'oral, en demandant aux élèves de faire le point sur ce qu'ils ont appris dans la séance à laquelle ils viennent de participer. Cependant, il est plus courant d'avoir recours à l'écrit. Cela permet d'avoir une 'trace écrite' à laquelle on peut se référer en cas d'oubli ou de doute. Cela donne également la possibilité aux parents de suivre le travail scolaire de leurs enfants. Cette trace écrite peut prendre plusieurs formes : une photocopie distribuée par le maître, un texte dicté par l'enseignant aux élèves qui l'écrivent dans leur cahier de leçons ou autre support dédié, un texte élaboré collectivement, sous forme de dictée à l'adulte, écrit au tableau par le maître puis recopié par les élèves, une trace iconographique (dessin), etc.

Dans le cadre de l'EMILE, à la question de la forme de la trace écrite, s'ajoute celle de la langue : la trace écrite doit-elle être rédigée en langue cible, comme le reste des documents manipulés pendant la séance par soucis de continuité ou en LM pour s'assurer de la bonne compréhension des élèves, éviter qu'ils ne connaissent le vocabulaire lié au thème travaillé qu'en langue cible et permettre aux parents de suivre les devoirs de leur enfant ? Sur ce

dernier point, Marsh et Langé (2000, p. 14) répondent que le rôle des parents consiste à « s'intéresser activement, [...] [ce qui] signifie que les parents discutent avec leur enfant pour partager en permanence pendant le déroulement de l'EMILE les succès comme les soucis. » Ces auteurs précisent également, qu'il n'est pas important que les parents ne sachent pas parler la langue cible puisque « l'enfant devrait pouvoir faire la plus grande partie de ses devoirs sans l'aide de ses parents [...] [et que] ce qui est important, c'est de montrer de l'intérêt » (Marsh et Langé, 2000, p. 14).

Dans notre recherche, la question de la langue de la trace écrite ne se pose pas pour les séances menées en français car on compte un grand nombre de LM différentes dans la classe et les élèves n'ont pas non plus en commun la deuxième LScO puisqu'ils dépendent de sections linguistiques différentes. Cependant, pour les enseignements dispensés en anglais, l'enseignant pourrait laisser le choix aux élèves de prendre la trace écrite en anglais ou en français, deuxième LScO commune à tous les élèves. Dans nos observations, nous avons pu voir des GPAL mis en œuvre par des professeures au moment d'institutionnaliser le savoir pour définir un mot inconnu, gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO, corriger une erreur de lexique, faire la différence entre deux mots proches phonologiquement, corriger une erreur de prononciation, prévenir ou corriger une erreur de syntaxe à l'oral, corriger une erreur de syntaxe à l'écrit, corriger la mauvaise orthographe d'un mot, ou faire un lien avec les apprentissages en langues de section (cf. chapitre 7, § 3.2.2, tableau 9).

7. La gestion des 4 Cs

D'après Coyle (2002), l'EMILE favorise quatre principes clés en constante interaction qu'elle dénomme les 4 Cs. Il s'agit du contenu, de la communication, de la cognition et de la culture. Nous avons choisi d'utiliser cet outil d'analyse car nous cherchons à comprendre auquel des 4 Cs les enseignants donnent la priorité lorsqu'elles ont recours aux GPAL. Coyle emploie parfois l'acronyme anglais de l'EMILE, à savoir *CLIL pour Content and Language Integrated Learning* (Marsh, Maljers et Hartiala, 2001).

7.1. Le contenu

Le contenu concerne l'acquisition de la discipline non linguistique enseignée :

Le premier principe place l'apprentissage du contenu, l'acquisition des savoirs, des compétences et de la compréhension inhérents à cette discipline au cœur du processus d'apprentissage [...] La relation symbiotique entre langue et compréhension des matières demande de se focaliser sur le 'comment' ; la façon d'enseigner les matières tout en travaillant avec et à travers une autre langue plutôt que simplement dans une autre langue. Cela implique la nécessité de redéfinir les méthodologies qui tiennent compte de l'utilisation de la langue, à la fois par les enseignants et les apprenants, afin d'encourager un réel engagement et une véritable interactivité. (Coyle, 2002, p. 27)

Dans notre recherche, nous avons pu observer des enseignantes qui donnent la priorité au contenu lorsqu'elles utilisent des GPAL pour favoriser la compréhension orale, définir un mot inconnu, gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSc, corriger une erreur de lexique, prévenir ou corriger une erreur de syntaxe à l'oral, corriger une erreur de syntaxe à l'écrit, corriger la mauvaise orthographe d'un mot, ou faire un lien avec les apprentissages en langues de section (cf. chapitre 7, § 3.2.2, tableau 9).

7.2. La communication

La communication s'intéresse plus à la langue en tant qu'outil :

Le deuxième principe définit la langue comme outil de communication autant que d'apprentissage. Dans cette perspective, la langue est apprise en l'utilisant dans des situations authentiques et nouvelles mais soutenues pour compléter les approches plus structurées typiques des cours de langues étrangères. L'approche CLIL/EMILE sert à renforcer la notion qu'une langue est un outil qui, pour avoir du sens, a besoin d'être activé dans des contextes motivants et ayant du sens pour nos apprenants. (Coyle, 2002, p. 28)

Dans les séances d'enseignement que nous avons filmées, certaines professeures favorisent la communication quand elles ont recours à des GPAL pour capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves, favoriser la compréhension orale, définir un mot inconnu, encourager l'expression orale en LScO, gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO, corriger une erreur de lexique, faire la différence entre deux mots proches phonologiquement, corriger une erreur de prononciation, ou prévenir ou corriger une erreur de syntaxe à l'oral (cf. chapitre 7, § 3.2.2, tableau 9).

7.3. La cognition

La cognition part du principe que l'EMILE permet le développement d'autres compétences que celles liées à la DNL étudiée ou à la langue cible :

Le troisième principe, veut que CLIL soit un défi cognitif pour les apprenants – quelles que soient leurs capacités. Il génère un terreau riche pour le développement des capacités de réflexion en combinaison avec les compétences de base de la communication interpersonnelle (BICS – *basic interpersonal communication skills*) et la maîtrise de la langue cognitivo-académique (CALP – *cognitive-academic language proficiency*). (Coyle, 2002, p. 28)

Certaines des enseignantes observées pour notre recherche donnent la priorité à la cognition lorsqu'elles font appel à des GPAL pour favoriser la compréhension orale, définir un mot inconnu, corriger une erreur de lexique, corriger une erreur de prononciation, corriger une erreur de syntaxe à l'écrit, ou prévenir ou corriger la mauvaise orthographe d'un mot (cf. chapitre 7, § 3.2.2, tableau 9).

7.4. La culture

L'aspect culturel est indissociable de l'apprentissage des langues étrangères en général. Le quatrième principe vise à promouvoir la pluriculturalité et à transmettre des valeurs telles que l'ouverture aux autres :

Étudier une matière par le biais d'une langue d'une culture différente ouvre la voie à une compréhension et une tolérance accrues d'autres perspectives [...] cet élément est fondamental pour favoriser une compréhension européenne et faire de la citoyenneté une réalité. (Coyle, 2002, p. 28)

Dans nos observations, certaines professeures favorisent la culture quand elles utilisent des GPAL pour corriger une erreur de prononciation, prévenir ou corriger une erreur de syntaxe à l'oral, gérer une incompréhension liée à une différence culturelle, ou faire un lien avec les apprentissages en langues de section (cf. chapitre 7, § 3.2.2, tableau 9).

8. Synthèse du chapitre 5

Ce second chapitre consacré à l'ancrage théorique de notre recherche, a permis de transposer certaines notions et concepts didactiques à l'EMILE. Tout d'abord nous avons pu dégager les spécificités de l'EMILE, quant aux notions de situations didactiques et adidactiques, de transposition didactique et de contrat didactique. Au préalable nous avons fait la distinction entre la relation didactique et la relation pédagogique en fonction du caractère éventuel ou avéré d'un obstacle linguistique. Puis, nous avons montré que les séances d'EMILE combinent des situations didactiques et adidactiques. En effet, si les élèves ont conscience d'apprendre de nouvelles connaissances liées à la discipline travaillée (situation didactique), ils ne perçoivent pas forcément les objectifs linguistiques de la séance (situation adidactique). Ensuite, nous avons expliqué la double transposition didactique à l'œuvre dans une séance d'EMILE, puisque l'enseignant doit prendre en compte à la fois celle de la discipline considérée et celle de la langue étrangère dans laquelle se déroule la leçon. Enfin, nous avons également précisé que lors d'une séance d'EMILE, le contrat didactique varie légèrement par rapport à celui qui lie élèves et enseignant lors d'une séance d'enseignement ordinaire puisque dans l'EMILE, élèves et enseignant doivent en plus gérer les éventuels obstacles linguistiques.

Dans le cadre spécifique de l'EMILE, outre les éléments de didactique précédents pour lesquels il nous semblait nécessaire d'apporter des précisions, deux notions nous ont paru essentielles à développer : la question de la motivation et celle du statut de l'erreur. Concernant la motivation, nous avons vu que les récompenses augmentent la motivation extrinsèque au détriment de la motivation intrinsèque. Or, c'est cette dernière que l'enseignant doit améliorer pour que ses élèves se sentent responsables de leur apprentissage. Pour motiver les élèves dans ce sens, l'enseignant peut éveiller leur curiosité en leur proposant des situations-problèmes, capter leur attention par le contenu de la discipline non linguistique, favoriser le travail de groupe, augmenter leur autodétermination et leur sentiment de compétence en valorisant leur travail, en s'appuyant sur leurs réussites et en les félicitant, et leur donner un but à atteindre en proposant des tâches plutôt difficiles mais accessibles en les aiguillant sur les moyens d'améliorer leurs compétences, sans stigmatiser les erreurs. Au sujet du statut de l'erreur, rappelons que selon le cadre théorique auquel on se réfère, celle-ci peut être vue comme une faute à éviter qui stigmatise l'élève ou au contraire, comme normale,

formative et informative. C'est cette dernière approche qui est retenue par l'EMILE. Toutefois, en fonction de la discipline non linguistique enseignée, l'enseignant peut avoir recours au conditionnement ou au modèle cognitiviste et donc ne pas conférer la même valeur à l'erreur. Cela dépend également de la phase de l'apprentissage dans laquelle on se trouve. Contrairement à la faute, l'erreur n'a pas de connotation morale. Aussi, il est important que l'enseignant veille à ne pas impliquer l'élève dans un rapport émotif à l'erreur. Il doit l'orienter vers ce qu'il doit faire à la fois lorsqu'il fait des erreurs et aussi pour éviter d'en faire.

En analysant les GPAL repérés dans les séances filmées à partir de la 'structuration du milieu didactique' (Bucheton, 2011), de la 'structure de l'action de l'enseignant' (Sensevy et Mercier, 2007) et de la gestion des '4 Cs' (Coyle, 2002), nous pensons pouvoir comprendre sous quelles formes, à quels moments et dans quels buts les professeurs ont recours aux GPAL. Cela nous permettra par la suite de comparer leurs utilisations des gestes d'adaptation, en fonction du statut de la LScO, de l'âge des élèves et du degré d'hétérogénéité linguistique. Concernant la structuration du milieu didactique, les GPAL utilisés par les enseignants, peuvent prendre la forme de gestes d'atmosphère, d'étayage, de tissage et de pilotage. Au sujet de la structure de l'action de l'enseignant, les professeurs peuvent avoir recours aux gestes d'adaptation, au moment de définir la tâche, de la dévoluer aux élèves, de réguler les apprentissages et d'institutionnaliser le savoir. Enfin, au niveau de la gestion des 4 Cs, les enseignants peuvent faire appel aux GPAL dans le but de favoriser le contenu, la communication, la cognition et la culture.

CONCLUSION DE LA PARTIE II

Toute la réflexion sur laquelle notre recherche se base, repose donc tout d'abord sur le cadre conceptuel de l'enseignement en langue étrangère, à partir des concepts de Langue de Scolarisation (LSco), elle-même fondée sur les notions de langues maternelle, étrangère et seconde ; de plurilinguisme via les notions de compétence plurilingue, biographie langagière, répertoire verbal et alternance codique ; et d'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE ; Baetens Beardsmore, 1999). Comme nous l'avons vu, l'EMILE a un fort potentiel en termes d'acquisition par les élèves, en plus des compétences disciplinaires, de compétences à la fois linguistiques, culturelles mais aussi cognitives, qui dépassent de loin celles dont ils pourraient bénéficier à travers un enseignement traditionnel de Langue Étrangère (LE).

Dans ce cadre, il nous a semblé opportun de transposer certaines notions et certains concepts didactiques à l'EMILE. Ainsi, nous avons d'une part, abordé les situations didactiques d'apprentissage de la LE dans l'enseignement des disciplines non linguistiques, la double transposition didactique nécessaire, et la notion de contrat didactique propre à l'EMILE. D'autre part, nous avons développé les questions de la motivation et du statut de l'erreur, fondamentales dans ce type d'enseignement. Cela nous a permis de dégager qu'en situation d'EMILE, l'enseignement de la LE est plus motivant pour les élèves qui le vivent comme une acquisition plutôt que comme un apprentissage. Et en ce qui concerne le statut de l'erreur, celle-ci étant totalement dédramatisée, les élèves témoignent d'une confiance en eux qui leur permet d'avancer dans l'acquisition de la LE, en évitant toutes sortes de blocage auxquels ils peuvent être confrontés dans l'enseignement classique des LE. Enfin, après avoir exposé ce que nous entendons par 'Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique' (GPAL), nous avons présenté les trois outils théoriques qui vont nous permettre d'analyser ceux que nous avons repérés dans les séances d'enseignement filmées. Notre recherche vise, dans un premier temps, à comprendre sous quelles formes, à quels moments et dans quels buts les enseignants exerçant en contexte multilingue et multi-niveaux en LSco ont recours à des GPAL. Ainsi, 'les préoccupations des enseignants structurant le milieu didactique' (Bucheton, 2011) nous permettront de repérer leurs formes : s'agit-il de gestes d'atmosphère, d'étayage, de tissage ou de pilotage ? 'Le quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant' (Sensevy et Mercier, 2007) nous aidera à comprendre à quels moments les professeurs y ont recours : pour

définir la tâche, la dévoluer aux élèves, réguler les apprentissages ou institutionnaliser le savoir ? Et la gestion des '4 Cs' (Coyle, 2002) nous permettra de dégager les buts qu'ils poursuivent lorsqu'ils y font appel : donnent-ils la priorité au contenu, à la communication, à la cognition ou à la culture ?

Afin d'approfondir l'étude des GPAL, notre recherche vise, dans un deuxième temps, à déterminer dans quelle mesure les trois facteurs suivants influencent le recours des enseignants aux GPAL : le statut de la LScO, l'âge des élèves et le degré d'hétérogénéité linguistique. Enfin, dans un troisième temps, nous souhaitons également dégager les particularités des dispositifs d'aide à l'apprentissage des LScO (cours de français langue étrangère et d'anglais langue seconde), au niveau de l'utilisation de GPAL par les enseignants. Afin de répondre à ces deux dernières questions de recherche, nous entreprendrons une étude comparative des séances analysées à l'aide des outils théoriques que nous avons présentés. La troisième partie de cette thèse sera consacrée à la méthodologie utilisée pour mener notre recherche à bien et les résultats ainsi obtenus seront détaillés dans la quatrième et dernière partie.

PARTIE III

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION DE LA PARTIE III

La troisième partie de cette thèse est consacrée à la méthodologie de notre recherche. Elle se compose de trois chapitres qui présentent les outils de la méthodologie (chapitre 6), le dispositif de la recherche (chapitre 7) et la population étudiée (chapitre 8).

Les outils méthodologiques (chapitre 6) utilisés pour mener à bien notre étude sont au nombre de trois. Tout d'abord, il s'agit de la démarche clinique qui nous a permis d'observer les différentes séances d'enseignement. Nous la définirons avant d'expliquer pourquoi nous avons choisi cette démarche plutôt qu'une autre. Ensuite, nous avons utilisé l'entretien d'explicitation, d'une part pour que les membres de la direction de l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche nous expliquent le fonctionnement de l'établissement, et d'autre part, pour que les enseignantes des classes filmées dressent le profil linguistique de leur classe, commentent le déroulement de leur séance et nous parlent de leur façon de gérer l'hétérogénéité linguistique de leur classe. Nous définirons également l'entretien d'explicitation avant d'en exposer les difficultés et de faire un point sur les différentes prises d'information. Enfin, le troisième outil méthodologique renvoie à l'approche comparative mise en œuvre pour dégager les différences et les similitudes entre les professeurs, quant à leur recours à des Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique (GPAL) pour gérer l'hétérogénéité linguistique des élèves. Pour cela nous comparerons des séances d'enseignement deux à deux, pour comprendre l'influence des trois facteurs suivants sur les gestes d'adaptation utilisés par les enseignantes : le statut de la Langue de Scolarisation (LSco), l'âge des élèves et le degré d'hétérogénéité linguistique. Pour chacun de ces trois facteurs nous comparerons deux séances de classe ordinaire (classe principale et/ou section anglaise), ainsi que deux séances menées dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage du français et de l'anglais (groupes de Français Langue Étrangère – FLE et d'Anglais Langue Seconde – ALS). Ainsi nous pourrons également dégager l'impact du type d'enseignement (ordinaire ou spécialisé) sur le recours des professeurs aux GPAL.

Concernant le dispositif de la recherche (chapitre 7), nous décrirons dans un premier temps la procédure mise en œuvre pour trouver des enseignants volontaires et obtenir les autorisations de filmer ainsi que pour recueillir les données. Puis, nous présenterons la constitution du corpus avec les transcriptions des séances sélectionnées, des entretiens avec les professeurs

concernées et des membres de la direction de l'établissement, ainsi qu'avec les profils linguistiques de chaque classe et groupe étudiés, dressés à partir des informations recueillies dans les questionnaires sur les langues des élèves et dans les entretiens avec leurs enseignantes. Ensuite, nous expliquerons le protocole d'analyse de ce corpus qui nous a permis d'une part d'établir le degré d'hétérogénéité linguistique des classes ordinaires et des groupes de FLE et d'ALS, et d'autre part de concevoir les tableaux synoptiques de chaque séance d'enseignement. Ces derniers exposent le contexte de chaque séance et répertorient les gestes d'adaptation repérés dans les séances et les entretiens, en les classant par catégories et types de gestes d'adaptation, ce qui permet une analyse plus fine des gestes d'adaptation utilisés ou évoqués par les professeurs. Enfin, nous exposerons les comparaisons effectuées dans le but de comprendre l'influence du statut de la LSco, de l'âge des élèves et du degré d'hétérogénéité linguistique, sur les GPAL auxquels les enseignantes ont recours.

Pour finir cette troisième partie, nous présenterons la population étudiée (chapitre 8), en établissant le profil linguistique de chaque classe et groupe observés, à savoir des classes principales (enseignement en français) de CE1 et CM2, de la section anglaise de CE1, des groupes de FLE de petite section et CM1-CM2 (groupes 1 et 2), ainsi que des groupes d'ALS de petite section, grande section, et CE1.

CHAPITRE 6 : Les outils de la méthodologie

Dans ce chapitre nous présenterons les outils méthodologiques utilisés pour mener à bien notre recherche sur les Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique (GPAL) utilisés par les professeurs des écoles pour gérer l'hétérogénéité linguistique des élèves en Langue de Scolarisation (LSco). Tout d'abord, il s'agit de la démarche clinique qui nous a permis d'observer les différentes séances d'enseignement. Nous la définirons avant d'expliquer pourquoi nous avons choisi cette démarche plutôt qu'une autre. Ensuite, nous avons eu recours à l'entretien d'explicitation, d'une part avec les membres de la direction de l'école internationale qui constitue notre terrain de recherche pour qu'ils nous expliquent le fonctionnement de l'établissement, et d'autre part, avec les enseignantes des classes filmées afin qu'elles nous fassent part, entre autre, de leur façon de gérer le contexte multilingue et multi-niveaux en LSco de leurs classes. Nous définirons également l'entretien d'explicitation avant d'en exposer les difficultés et de faire un point sur les différentes prises d'information. Enfin, nous avons utilisé l'approche comparative pour dégager les différences et les similitudes entre les enseignantes, quant à leur recours aux GPAL. Après l'avoir définie, nous exposerons comment nous l'avons mise en œuvre dans notre recherche, pour comprendre dans quelle mesure le statut de la LSco, l'âge des élèves et le degré d'hétérogénéité linguistique influencent les gestes d'adaptation utilisés par les professeures des classes ordinaires mais aussi des groupes de FLE et d'ALS.

1. La démarche clinique

1.1. Définition

La démarche clinique est centrée sur l'individu. Elle cherche à comprendre à travers le récit, comment il perçoit une situation ou un événement. Elle permet également de repérer, en situation d'observation, les connaissances et les compétences plus ou moins conscientes chez ce sujet. C'est ce que nous avons cherché à faire à l'aide des entretiens menés avec les enseignantes des classes filmées. Et bien souvent, il s'est avéré qu'elles n'avaient pas conscience de l'ensemble des types de GPAL qu'elles utilisaient pourtant dans leurs séances. À l'inverse, elles parlaient parfois en entretien de types de gestes d'adaptation qui n'avaient pas été observés pendant les séances.

Dans un fascicule destiné aux étudiants des métiers de l'enseignement à l'université de Genève, Cifali et Perrenoud définissent la démarche clinique comme un moyen de prendre du recul vis-à-vis d'une pratique :

La démarche clinique [...] se fonde sur l'observation, qu'il y ait problème ou non ; elle permet d'élaborer des hypothèses ou des stratégies d'action par la réflexion individuelle ou collective, la mobilisation d'apports théoriques multiples, des regards complémentaires, des interrogations nouvelles. Elle sollicite des personnes-ressources qui mettent en commun leurs points de vue pour faire évoluer la pratique ainsi analysée. C'est un moyen de faire face à la complexité du métier d'enseignant en évitant le double écueil d'une pratique peu réfléchie ou d'une théorie déconnectée des réalités vécues. (Cifali et Perrenoud, 1996, pp. 119-135)

Dans le cas de notre recherche, nous n'observons pas un problème particulier mais plutôt une spécificité de l'enseignement en contexte multilingue et multi-niveaux en LScO. En effet, un grand nombre d'élèves sont de Langues Maternelles (LM) différentes dans les classes et les groupes observés. Ils ont également des niveaux de maîtrise des LScO très différents. Nos recherches institutionnelles et théoriques ainsi que nos premières observations nous ont conduite à analyser dans quelle mesure le statut de la LScO, l'âge des élèves et le degré d'hétérogénéité linguistique influencent l'utilisation des GPAL par les enseignants. Pour comprendre comment ces trois facteurs impactaient les situations observées, nous nous sommes appuyée sur trois outils théoriques qui nous ont semblé complémentaires, bien que rattachés à des domaines distincts en didactique. En effet, 'les préoccupations des enseignants structurant le milieu didactique' (Bucheton, 2011) se rapportent à la théorie de 'l'agir

enseignant' utilisée en didactique du français, 'le quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant' (Sensevy et Mercier, 2007) issu de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) se base plutôt sur des recherches en didactique des mathématiques, et la théorie des '4 Cs' (Coyle, 2002) est propre à l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE).

1.2. Pourquoi la démarche clinique ?

Nous avons choisi la démarche clinique pour mener à bien notre recherche car nous souhaitons comprendre de quelle façon les enseignants exerçant en contexte multilingue et multi-niveaux en LScO utilisent des GPAL, en classe ordinaire (classe principale et section anglaise) et dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage du français et de l'anglais (groupes de Français Langue Étrangère – FLE et d'Anglais Langue Seconde – ALS). Comme nous l'avons expliqué plus haut, la démarche clinique semble la plus adaptée à notre analyse. Elle permet de comprendre concrètement le déroulement des actions accomplies par la ou les personnes observée(s). En effet, chaque professeur enseigne à sa manière et qui plus est lorsqu'il s'agit d'enseigner des Disciplines Non Linguistiques (DNL) dans une autre langue, puisqu'ils ne bénéficient pas ou peu, pour l'instant, de formation spécifique à l'enseignement bilingue. Nous pensons que leur façon d'enseigner dépend de leur idéologie, de leur histoire personnelle, de leur formation, etc. mais aussi du statut de la LScO (vernaculaire ou véhiculaire), de l'âge des élèves, ainsi que du degré d'hétérogénéité linguistique. Seule la démarche clinique, avec son système d'observations et d'entretiens, permet d'explorer la pluralité de ces facteurs et leur impact potentiel dans les situations observées.

La démarche clinique permet d'approfondir les raisons qui engendrent certaines pratiques chez les enseignants observés, à travers leurs explications. Les entretiens post-séance avec les professeures nous ont permis de mieux comprendre ce qu'elles avaient fait pendant les séances filmées et pourquoi elles l'avaient fait. Le film montre certains gestes faits par les enseignantes et les entretiens les expliquent. Trop peu de choses sont connues au sujet des professeurs des écoles qui exercent en contexte multilingue et de la façon dont ils gèrent l'hétérogénéité linguistique des élèves en langue de scolarisation. Une démarche exploratoire est nécessaire avant d'envisager ultérieurement une approche expérimentale.

2. L'entretien d'explicitation

2.1. Définition

Pour Vermersch, la technique d'entretien renvoie à des pratiques d'écoute :

« un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relances (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers. »
(Vermersch, 1994, p. 17)

La spécificité de l'entretien d'explicitation est donc de viser la 'verbalisation de l'action'. Cela correspond à ce que nous avons fait à l'aide des grilles d'entretien que nous avons conçues d'une part, pour les membres de la direction de l'école internationale, afin qu'ils nous expliquent son fonctionnement, et d'autre part, pour les enseignantes des classes observées, afin qu'elles nous dressent le profil linguistique de leur classe, commentent le déroulement de leur séance et nous parlent de leur façon de gérer l'hétérogénéité linguistique de leurs classes. Toutes ces grilles d'entretien se trouvent dans le volume des annexes auxquelles nous ferons référence par la suite (pour les membres de la direction, cf. annexes 4 à 6 pp.12-17 ; pour les enseignantes, cf. annexes 17 à 22 pp. 49-54).

2.2. Les difficultés

Selon Vermersch (1994), cette verbalisation de l'action se heurte à quatre difficultés. La première est liée au fait que l'action est en grande partie une connaissance autonome et qu'elle contient une part de 'savoir-faire en acte', c'est-à-dire de savoir-faire non conscient. Autrement dit, toute action comporte une part implicite dans sa réalisation, pour celui qui l'effectue. Le but de l'entretien d'explicitation est de mettre à jour cet implicite pour obtenir une description détaillée du déroulement de l'action. Nous avons effectivement pu constater quelques incohérences entre ce que certaines enseignantes disent faire et font réellement, comme nous l'avons évoqué dans la définition de la démarche clinique (cf. chapitre 6, § 1.1). La seconde difficulté concerne le fait que verbaliser une action n'est pas habituel. Nous sommes plutôt habitués à émettre des jugements, des commentaires, des généralités ou la description des circonstances. La verbalisation de l'action nécessite de l'aide, d'où le support

des grilles d'entretien que nous avons conçues. La troisième difficulté réside dans le fait que les techniques efficaces pour apporter cette aide sont 'contre-intuitives'. Ce qui nous vient spontanément à l'idée pour apporter cette aide est précisément ce qui risque de créer des obstacles. Par exemple, le fait de faire des propositions quand la personne interviewée cherche ses mots, peut l'aiguiller dans une direction qu'elle n'aurait pas prise sans notre intervention. Pour mener des entretiens d'explicitation, il faut apprendre des techniques de médiation. La dernière difficulté n'est pas particulière à la verbalisation de l'action. Elle concerne tous les questionnements qui se pratiquent a posteriori. Il s'agit de la mémorisation et de la qualité du rappel des faits.

2.3. Les différentes prises d'information

Vermersch (1994) insiste sur le fait que pour comprendre et analyser le déroulement d'une action, il n'y a pas que les verbalisations :

« Une activité matérielle ou mentale se traduit par des observables comportementaux, comme ce que regarde l'élève (quel document, quelle page) ou ce qu'il ne prend pas en compte. Une des caractéristiques c'est qu'ils sont transitoires, pour les observer il faut être présent. » (Vermersch, 1994, p. 20)

Selon cet auteur, les 'observables comportementaux' viennent en premier, suivis par les 'traces' et ce n'est qu'après qu'interviennent les 'verbalisations'. Il souligne également la difficulté de l'interprétation de ces trois niveaux de prise d'information : « Observables, traces et verbalisations n'ont pas de valeur de vérité en eux-mêmes. Aucun d'entre eux n'a un pouvoir de preuve intrinsèque. » (Vermersch, 1994, p. 21). C'est la raison pour laquelle nous menons cette recherche dans une démarche exploratoire qui vise à comprendre comment certains facteurs influencent le recours des enseignantes aux GPAL. En nous appuyant sur ce type de prise d'information, nous ne pouvons pas entrer dans une logique de démonstration.

Les enregistrements audio des entretiens avec les membres de la direction et les professeures ainsi que les enregistrements vidéos des séances d'enseignement nous ont permis de transcrire les verbalisations. Les vidéos nous ont également permis de rendre compte des observables comportementaux produits par les enseignantes et les élèves. Nous les avons notés dans les transcriptions des séances, entre parenthèses en italique, en plus de tout ce qui a été dit.

Vermersch précise que pour repérer ces observables comportementaux, il faut chercher à les observer :

« Ils ne sont jamais donnés : c'est-à-dire que pour être remarqués, retenus, il faut les attendre, être en projet de les observer parce qu'ils ont du sens. C'est une des règles de l'observation : n'est perçu que ce pour quoi nous avons déjà une 'théorie' ou, plus modestement, ce qui fait sens pour nous. » (Vermersch, 1994, p. 20)

C'était notre cas, puisque nous cherchions à repérer chez les enseignantes des gestes d'adaptation également non verbaux relevant du paralinguistique comme la gestuelle, les expressions du visage, les mimes...

Toujours d'après cet auteur, contrairement aux observables comportementaux, les traces ne fournissent qu'une partie de l'information. Bien souvent elles représentent un produit final et l'on ne sait rien du cheminement qui a amené à leur réalisation :

« Les traces sont les indices matériels plus ou moins permanents produits par l'activité. Par exemple, les brouillons, les réponses intermédiaires ou finales portées sur le papier sont autant de traces [...] Alors que la notion d'observable pouvait laisser penser à quelque chose d'évident (il suffit d'avoir des yeux pour voir), comme le dit son nom, la trace n'est qu'une information partielle de l'activité qui l'a produite. La question de savoir de quelles informations elle peut témoigner est immédiatement problématique, en ce sens qu'elle suppose nécessairement une interprétation pour faire 'signe'. » (Vermersch, 1994, p. 20)

Les traces que nous avons utilisées dans notre analyse sont celles que nous avons filmées pendant les séances d'enseignement, comme ce qui était projeté ou écrit au tableau. Elles témoignent de l'activité du professeur et non de celle des élèves. Les prises d'information auxquelles nous avons eu recours concernent principalement les verbalisations à travers ce qui a été dit à la fois pendant les séances filmées et lors des entretiens avec les enseignantes concernées, justement afin de les faire verbaliser sur la séance qu'elles allaient ou venaient de mener. Nous avons également pris en compte les observables comportementaux et les traces en les décrivant dans les transcriptions des séances d'enseignement.

3. L'approche comparative

3.1. Définition

L'approche comparative renvoie à la didactique comparée. Les premières didactiques (des mathématiques, du français - langue étrangère et langue maternelle - et des sciences) sont récentes puisqu'elles datent des années 1970. Depuis, les didactiques des autres disciplines se sont également constituées. Si au départ, l'isolement était nécessaire pour que les didactiques se consolident, il s'agit de ne pas le prolonger une fois la phase d'émergence passée, pour éviter l'enfermement disciplinaire. La didactique comparée va dans ce sens. D'après le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, la didactique comparée « vise à mettre en dialogue les didactiques disciplinaires » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2007, p. 75). Elle décrit à la fois les spécificités de chaque didactique qui dépend notamment des objets d'enseignement / apprentissage, mais aussi les invariants de l'ensemble des didactiques :

« Les enjeux de similitudes/dissemblances, particularités/généralités propres au travail comparatiste, sont caractérisés, dans les travaux actuels de la didactique comparée, par une nécessaire distinction entre caractère spécifique et caractère générique des phénomènes didactiques. » (Leutenegger, 2004, p. 3)

Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy résumant en posant la question suivante :

« Dans le travail du professeur et dans celui des élèves, qu'est-ce qui est générique et peut être rapporté à un processus d'enseignement (ou d'apprentissage), qu'est-ce qui est spécifique et doit être rapporté à tel ou tel savoir enseigné-appris ? » (Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, 2002, p. 9)

Pour Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter (2007), il existe quatre approches comparatistes. La première consiste à confronter les notions communes à plusieurs didactiques pour en déterminer les fondements communs et les différentes utilisations au sein de chaque didactique. La deuxième revient à décrire les conditions pour qu'une interaction entre un savoir, un apprenant et un enseignant soit possible dans le cadre d'un système didactique. La troisième consiste à confronter les didactiques entre elles de façon globale, en déterminant ce qui, dans chacune d'elles, est inhérent aux objets d'enseignement / apprentissage et aux conditions d'émergence de chaque didactique comme discipline théorique. Enfin, la dernière approche comparatiste selon Reuter, Cohen-Azria, Daunay,

Delcambre et Lahanier-Reuter (2007) revient à comparer les didactiques d'un point de vue méthodologique. Notre recherche s'inscrit dans les première et deuxième approches comparatistes décrites par ces auteurs. En effet, d'une part, nous cherchons à confronter une notion commune portant sur les gestes professionnels d'adaptation linguistique (Zougs, 2016), intéressant les didactiques du français langue maternelle, seconde et étrangère (FLM, FLS, FLE) – que nous adaptons également au cas de l'anglais – mais aussi les didactiques de l'enseignement bilingue et du plurilinguisme. En outre, en comparant des séances d'enseignement qui varient en fonction des trois facteurs que nous avons déterminés (statut de la LScO, âge des élèves et degré d'hétérogénéité linguistique), dans des classes ordinaires et spécialisées, nous tentons de comprendre dans quelle mesure ces facteurs influent sur les GPAL utilisés par les enseignantes, afin de déterminer à la fois fondements communs de la notion étudiée et ses différentes utilisations au sein de chaque didactique. D'autre part, nous cherchons à décrire la façon dont les enseignantes s'adaptent à l'hétérogénéité linguistique des élèves en LScO, pour rendre possible l'interaction entre le savoir, leur manière de l'enseigner et la réception de ce savoir par les élèves.

3.2. Mise en œuvre de l'approche comparative

Nous avons entrepris de mener notre recherche dans le cadre de la démarche clinique, dans une approche comparative. Concernant l'influence du statut de la LScO, nous avons comparé des séances portant sur la même discipline, menées auprès d'élèves d'âge comparable, en français (langue vernaculaire) et en anglais (langue véhiculaire). Pour l'âge des élèves, il s'agit de comparaisons de séances portant sur la même discipline, menées par la même enseignante, dans deux niveaux de classe différents. Enfin, vis-à-vis du degré d'hétérogénéité linguistique, nous avons comparé des séances menées dans la même classe par la même enseignante, dans des conditions lui conférant une hétérogénéité linguistique différente. Détaillons ces comparaisons pour justifier notre choix concernant l'approche comparative.

Dans la suite de cette thèse, nous désignons les six enseignantes des classes filmées ainsi :

- PF est la Professeure Francophone des classes principales de CE1 et CM2
- PA est la Professeure Anglophone de la section anglaise de CE1
- PFLE1 est la Professeure de FLE du groupe de petite section de maternelle
- PFLE2 est la Professeure de FLE des groupes 1 (mixte) et 2 (débutants) de CM1-CM2

- PALS1 est la Professeure d'ALS du groupe de petite section de maternelle
- PALS2 est la Professeure d'ALS des groupes de grande section de maternelle et CE1

Afin de comprendre l'influence du statut de la LScO sur le recours des enseignantes aux GPAL (chapitre 9), nous avons choisi de comparer deux séances de mathématiques d'une même classe de CE1, l'une dispensée en français par PF et l'autre en anglais par PA. Le fait qu'il s'agisse dans les deux cas de leçons de mathématiques en CE1 permet de comparer deux classes dans lesquelles les élèves ont le même âge et dans lesquelles l'hétérogénéité linguistique est forte puisqu'en mathématiques les élèves de niveaux débutant et intermédiaire en LScO sont intégrés dans les classes ordinaires (classe principale et section anglaise). Par ailleurs, nous avons comparé une séance de Français Langue Étrangère menée par PFLE1 et une séance d'Anglais Langue Seconde conduite par PALS1 en petite section de maternelle. Dans ces deux comparaisons, le statut de la LScO diffère, le Français étant une langue véhiculaire (l'une des deux langues de communication de l'école internationale) mais également vernaculaire puisqu'il correspond à la langue de l'environnement, et l'anglais (l'autre langue de communication de l'établissement) a ici un statut de langue uniquement véhiculaire.

Le fonctionnement de cette école internationale, à savoir deux jours de classe en français (classe principale) et deux jours de classe en langue de section, oblige chaque enseignant exerçant à plein temps à enseigner dans deux niveaux de classe différents. Ce fonctionnement s'avère très important pour la partie de notre recherche qui s'intéresse à l'influence de l'âge des élèves sur le recours des enseignantes aux GPAL (chapitre 10). En effet, cela a nous permis de comprendre cette influence, à travers une approche comparative des gestes d'adaptation utilisés par une même enseignante, ce qui induit une même LScO, avec les élèves des deux niveaux de classe dans lesquels elle enseigne. Pour optimiser cette comparaison, nous avons observé deux séances portant sur la même discipline, de sorte que l'hétérogénéité linguistique des deux classes ou groupes soit semblable. Ainsi, nous comparons deux séances de mathématiques menées par PF en CE1 et en CM2 durant lesquelles les élèves de niveaux débutant et intermédiaire en LScO sont intégrés dans la classe principale. De même, nous avons comparé deux séances d'Anglais Langue Seconde dispensées par PALS2 en grande section de maternelle et en CE1. Dans ces deux comparaisons, l'âge des élèves diffère en fonction du niveau de classe dans lequel ils sont scolarisés.

Pour comprendre l'impact du degré d'hétérogénéité linguistique sur le recours des enseignantes aux GPAL (chapitre 11), nous avons comparé deux séances menées par la même enseignante, dans la même classe ou le même groupe, mais lors de séances pour lesquelles le degré d'hétérogénéité linguistique est différent. Ainsi nous avons comparé deux séances menées par PF en CM2, l'une en mathématiques, pendant laquelle les élèves débutants et intermédiaires en LScO sont intégrés à la classe principale et l'autre en géographie, durant laquelle seuls les élèves 'francophones' sont présents. Précisons que dans cette école internationale, sont appelés 'francophones' les locuteurs natifs dont la langue maternelle est le français, ainsi que les élèves de niveau avancé dans cette langue qui n'est pas leur LM. Ces derniers témoignent d'un niveau suffisant en français pour suivre l'intégralité des cours dans cette langue, soit par une connaissance personnelle de cette langue, soit grâce aux cours de FLE qu'ils ont pu suivre dans l'établissement et dont l'enseignant a jugé qu'ils n'étaient plus nécessaires. Nous avons également comparé deux séances de Français Langue Étrangère menées par PFLE2 en CM1-CM2, d'une part dans le groupe 1 comprenant tous les élèves des classes principales de CM1 et de CM2 bénéficiant du FLE (de niveaux grand débutant, débutant et intermédiaire en français), et d'autre part, dans le groupe 2 constitué des mêmes élèves que le groupe 1, sans ceux de niveau intermédiaire en français. Nous parlerons du groupe 'mixte' (1) et du groupe 'débutants' (2). Dans ces deux comparaisons, le degré d'hétérogénéité linguistique diffère, soit en fonction des disciplines enseignées en classe principale, soit en fonction de la composition des groupes en cours de FLE.

Au total, nous avons donc procédé à six comparaisons pour comprendre à la fois, l'influence du statut de la LScO, de l'âge des élèves et du degré d'hétérogénéité linguistique sur le recours des enseignantes aux GPAL, et les spécificités des dispositifs d'aide à l'apprentissage des LScO (cours de FLE et d'ALS) vis à vis de ces trois facteurs, par rapport aux enseignements menés en classe ordinaire (section anglaise et classe principale).

4. Synthèse du chapitre 6

En adoptant la démarche clinique nous avons observé des séances d'enseignement que nous avons filmées de manière à pouvoir analyser par la suite les GPAL utilisés par les enseignantes de ces classes. Nous avons également réalisé des entretiens d'explicitation avec elles, afin de comprendre le contexte de chaque séance, le profil linguistique de leur classe, leur vision de l'enseignement bilingue et leur façon de s'adapter à l'hétérogénéité linguistique de leur classe. Les entretiens avec la direction de l'établissement nous ont permis de comprendre son fonctionnement. En d'autres termes, les observations nous ont montré les gestes d'adaptation utilisés et les entretiens nous ont permis de les comprendre.

Notre recherche est basée sur la comparaison des pratiques des professeurs des écoles qui exercent dans un contexte multilingue et multi-niveaux en LScO, pour prévenir ou gérer les difficultés de leurs élèves liées à cette langue. Elle s'inscrit donc dans une approche comparative du recours des enseignantes aux GPAL, dans une des formes d'EMILE que représente l'enseignement en section internationale.

À travers l'analyse des gestes d'adaptation utilisés par les enseignantes que nous avons filmés, ce sont bien le spécifique et le générique propres à la gestion de l'hétérogénéité linguistique que nous cherchons à dégager de ces contextes différents (classe ordinaire ou dispositif d'aide), selon les trois facteurs précédemment cités. Notre recherche s'inscrit dans une approche comparative de l'EMILE réalisée via la démarche clinique.

CHAPITRE 7 : Le dispositif de la recherche

Afin de poursuivre la présentation de la méthodologie de notre recherche, nous exposerons dans ce chapitre le dispositif de notre recherche. Tout d'abord, concernant la procédure mise en œuvre, nous décrirons nos démarches pour que notre projet de recherche suscite l'intérêt des membres de la direction de cette école internationale, puis pour trouver des enseignants volontaires pour y participer, ainsi que pour obtenir les autorisations de filmer. Nous expliquerons les conséquences de ces éléments sur l'orientation de notre recherche par rapport projet initial. Nous décrirons également comment nous avons procédé au recueil des données, à savoir des enregistrements vidéo des séances d'enseignement, des enregistrements audio des entretiens avec les membres de la direction de l'établissement ainsi qu'avec les enseignantes concernées, et des informations sur les langues des élèves. Puis, nous exposerons la façon dont nous avons constitué notre corpus, d'une part, avec les transcriptions des séances sélectionnées et des entretiens correspondants ainsi que ceux menés avec les membres de la direction retenus, et d'autre part, avec les profils linguistiques des classes et des groupes étudiés, établis à partir des questionnaires sur les langues des élèves concernés et des entretiens avec leurs enseignantes. Enfin, nous décrirons comment ont été analysés ces transcriptions et ces profils linguistiques, d'une part en établissant le degré d'hétérogénéité linguistique des classes ordinaires (classes principales et section anglaise) et des groupes de Français Langue Étrangère (FLE) et d'Anglais Langue Seconde (ALS), et d'autre part en concevant trois tableaux synoptiques pour chaque séance d'enseignement étudiée.

1. La procédure mise en œuvre

1.1. Les démarches préalables

Avant d'avoir l'aval du Directeur de l'école internationale pour interviewer les membres de la direction, les enseignants, filmer des séances d'enseignement et soumettre aux parents un questionnaire sur les langues parlées par leurs enfants, nous l'avons contacté par téléphone et par e-mail pour présenter notre projet de recherche. Nous avons obtenu un entretien avec la responsable de la communication de l'école ainsi qu'avec son directeur qui, par la suite, a accepté de nous laisser mener à bien notre projet dans son établissement.

Nous avons alors pu nous entretenir également avec la directrice adjointe du primaire puis avec le directeur adjoint du secondaire, de façon à exposer notre projet et solliciter leur aide pour trouver des enseignants volontaires pour y participer. Cette partie fût assez délicate. À tel point que le projet initial, couvrant l'ensemble de la scolarité, de la petite section de maternelle à la terminale, a dû être repensé, faute d'enseignants volontaires dans le second degré. Nous avons alors exposé notre projet de recherche, de façon plus détaillée, aux enseignants du primaire susceptibles d'y participer, par mail (cf. annexe 11, p. 43). Onze d'entre eux ont accepté de nous accueillir dans leur(s) classe(s) pour que nous puissions filmer des séances d'enseignement. Ils ont également accepté d'être enregistrés lors d'entretiens individuels portant principalement sur leur façon de gérer l'hétérogénéité linguistique des élèves. Grâce à l'éventail d'enseignants du primaire volontaires, notre projet porte sur des classes allant de la petite section de maternelle au CM2. Finalement, nous considérons le fait de se concentrer sur le premier degré plutôt comme un avantage, d'une part car il y a déjà beaucoup à dire et d'autre part car cela correspond à ce que nous connaissons le mieux dans le système éducatif français, compte-tenu des onze années durant lesquelles nous avons été professeure des écoles.

Une fois les enseignants volontaires trouvés, il a fallu recueillir les autorisations de filmer les élèves (cf. annexe 12, p. 44) ainsi que les enseignants des classes concernées (cf. annexe 13, p. 45), soit de 177 élèves et de onze professeurs. Dans le même temps nous avons fait passer les questionnaires sur les langues parlées par ces 177 élèves (section anglaise cf. annexe 14, p. 46, autres sections linguistiques cf. annexe 15, p. 47). Bien entendu il a fallu relancer plusieurs fois, réexpliquer, convaincre de participer... Deux parents ont refusé. Dans ce cas,

nous nous sommes arrangée pour que leurs enfants soient hors champ lors des séances filmées.

Au final, nous avons pu filmer vingt-huit séances d'enseignement, menées par onze enseignants différents : neuf séances en classe principale (enseignement en français), douze séances en section anglaise, trois séances de FLE et quatre séances d'ALS. Pour comprendre la manière dont les enseignants gèrent l'hétérogénéité linguistique des élèves, nous avons cherché à filmer les mêmes élèves lors de séances en français et en anglais, pour pouvoir dégager l'influence de la Langue de Scolarisation (LSco). Certains professeurs ont été filmés dans les deux niveaux de classe dans lesquels ils exercent afin de dégager l'impact de l'âge des élèves. Nous souhaitons également filmer deux séances par classe ou groupe, lors desquelles le degré d'hétérogénéité linguistique soit différent (en fonction de la composition de la classe ou du groupe) dans le but de comprendre l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique. Cela n'a pas toujours été possible, ce qui a participé au choix des séances que nous avons sélectionnées pour mener à bien notre recherche qui sera détaillé dans le paragraphe suivant consacré à la constitution du corpus (cf. chapitre 7, § 2.1). Nous avons aussi pu enregistrer vingt-cinq entretiens : quatre avec la direction de l'établissement et vingt-et-un avec les enseignants des classes concernées. Certains enseignants filmés lors de deux séances dans la même classe ont été interviewés une seule fois et ont abordés les différents points relatifs à ces deux séances dans le même entretien. C'est la raison pour laquelle nous avons vingt-et-un entretiens pour vingt-huit séances filmées. Il n'a pas été possible de mener deux entretiens (ante et post séance) avec les professeurs des classes filmées, comme nous avions prévu de le faire. Nous en avons réalisé un seul par séance dans lequel nous avons regroupé les questions initialement prévues pour les entretiens ante et post séance. Quelques entretiens ont été réalisés avant la séance filmée, ce qui fait que nous n'avons pas toujours eu de retour de l'enseignante sur la séance en elle-même, néanmoins, chaque professeur a pu nous expliquer, entre autre, sa façon de gérer l'hétérogénéité linguistique des élèves. Concernant les questionnaires sur les langues des élèves, nous avons récupéré l'intégralité des 177 qui avaient été distribués. Lorsque nous avons fini de recueillir l'ensemble des données (enregistrements vidéo des séances d'enseignement, enregistrements audio des entretiens et questionnaires papier), nous avons communiqué auprès des parents des 177 élèves concernés, via une note bilingue français / anglais (cf. annexe 16, p. 48) collée dans leurs cahiers de liaison, afin de les remercier et de les tenir informés de ce que nous avons réalisé.

1.2. Le recueil des données

Les séances ont été filmées à l'aide d'une caméra placée au fond de la classe, face à l'enseignante. Elle était fixée sur un trépied permettant un balayage horizontal qui nous a permis de filmer les élèves concernés dans leur interaction avec l'enseignante. Nous avons également utilisé le zoom pour rendre visible ce qui était écrit ou projeté au tableau.

Pour mener les entretiens avec les membres de la direction de l'école internationale qui constitue le terrain de notre recherche, nous avons conçu des grilles d'entretien, basées sur l'ancrage institutionnel de notre recherche, notamment à partir des textes officiels sur les sections internationale. Ces grilles d'entretien sont consultables en annexe (directeur de l'établissement en 2012, cf. annexe 4, p. 12 ; son successeur en 2013, cf. annexe 5, p. 14 ; directrice adjointe au primaire, cf. annexe 6, p. 16). Ces entretiens portaient sur le fonctionnement de l'établissement.

Pour réaliser les entretiens avec les enseignants des classes et des groupes filmés, nous avons élaboré deux grilles d'entretien ante-séance pour les observations en classe principale (cf. annexe 17, p. 49) et en section anglaise (cf. annexe 18, p. 50), une grille d'entretien post-séance commune à ces deux types de classes ordinaires (cf. annexe 19, p. 51), deux grilles d'entretien ante-séance de FLE (cf. annexe 20, p. 52) et d'ALS (cf. annexe 21, p. 53) et une grille d'entretien post-séance commune à ces deux types de dispositifs d'aide à l'apprentissage des LScO (cf. annexe 22, p. 54). Comme nous l'avons expliqué précédemment nous n'avons pu réaliser qu'un entretien par séance, dans lequel nous avons regroupé les questions initialement prévues pour les entretiens ante et post séance. Ces derniers ont été réalisés en face à face et enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Les questions initialement prévues pour les entretiens ante-séance portent sur les points suivants : la classe (nombre d'élèves et de nationalités représentées), les langues des élèves (nombre de Langues Maternelles (LM) représentées, nombre d'élèves pour qui la LScO est une langue maternelle, seconde et étrangère, nombre d'élèves ayant comme niveau de maîtrise de la LScO débutant, intermédiaire et avancé, et recours aux niveaux du CECRL pour évaluer les élèves), les matières (choix des matières et leçons enseignées en l'une et/ou l'autre LScO, et harmonisation entre les enseignants), l'utilisation d'autres langues (lesquelles ? : l'autre LScO et/ou les LM des élèves, par qui ? : l'enseignante et/ou les élèves), et enfin la séance observée (thème, discipline(s) travaillée(s), objectifs disciplinaires et/ou linguistiques visés, phases du déroulement de la séance, et élèves attendus). Les questions initialement prévues pour les

entretiens post-séance portent sur les points suivants : le déroulement de la séance (impressions de l'enseignant, difficultés ou imprévus rencontrés, modifications en cours de séance, et amélioration constatée), les apprentissages (nouveaux savoirs enseignés, et prérequis disciplinaires et/ou linguistiques nécessaires), le bilan de la séance (objectifs disciplinaires et/ou linguistiques atteints, difficultés de certains élèves à accomplir les tâches demandées liées à la matière enseignée et/ou à la LSc, remédiations pour les difficultés liées à la LSc, pendant la séance, ultérieurement sur le vocabulaire spécifique de la leçon, en collaboration avec l'enseignant de FLE / d'ALS, et prévisions pour la prochaine séance).

Les questionnaires sur les langues parlées par les élèves observés, ont été réalisés en format papier et distribués à leurs parents par les enseignantes (section anglaise, cf. annexe 14, p. 46 ; autres sections linguistiques, cf. annexe 15, p. 47). Ces questionnaires ont été conçus de façon bilingue français / anglais, les deux langues de communication de cette école internationale. Ils ont été remplis par les parents et complétés le cas échéant par les enseignantes qui s'étaient chargées de les récupérer. Nous avons ainsi recueilli les informations suivantes : la classe et la section linguistique de l'élève, son prénom, son âge, son année d'entrée à l'école internationale, sa ou ses nationalité(s), sa ou ses LM, la ou les langue(s) parlée(s) en famille, la ou les langue(s) étrangère(s) connue(s) par l'élève, son niveau en français (débutant, intermédiaire, avancé), son éventuelle participation aux cours de FLE, son niveau en anglais (débutant, intermédiaire, avancé), son éventuelle participation aux cours d'ALS (pour les élèves de la section anglaise uniquement), son éventuelle participation à des cours de langue en dehors de l'école et le cas échéant, la ou les langue(s) concernée(s).

2. La constitution du corpus

2.1. Les séances et les entretiens sélectionnés

Dans le cadre de cette thèse, nous avons choisi d'analyser dix de ces vingt-huit séances d'enseignement, menées par six de ces onze enseignants volontaires. Concernant les entretiens, nous en avons conservé trois parmi les quatre menés avec les membres de la direction (les deux directeurs successifs et la directrice adjointe au primaire) ainsi que neuf sur les vingt-et-un réalisés avec les enseignants. Six entretiens ont été menés après la séance observée, trois ont dû être faits avant et deux séances menées par la même enseignante avant et après la récréation n'ont donné lieu qu'à un seul entretien. C'est la raison pour laquelle nous avons neuf entretiens pour dix séances. Au niveau des questionnaires sur les langues des élèves, nous avons étudiés ceux des 93 élèves des classes et groupes sélectionnés parmi les 177 récoltés.

Ces choix ont été faits tout d'abord de manière à rendre possible l'ensemble des comparaisons que nous souhaitons faire, tant au niveau des trois facteurs d'influence des GPAL que nous avons déterminés, que de la spécificité des dispositifs d'aide à l'apprentissage des LSco par rapport aux classes ordinaires. Nous avons également cherché à couvrir l'ensemble de la scolarité du primaire (écoles maternelle et élémentaire), de la petite section au CM2, ainsi qu'à équilibrer autant que possible le nombre de séances en français et en anglais. Le tableau 5 présente les séances d'enseignement sélectionnées.

Tableau 5. Séances d'enseignement sélectionnées

Classes ordinaires	Niveau de classe	Discipline
Classes principales	CE1	Mathématiques
	CM2	Mathématiques
	CM2	Géographie
Section anglaise	CE1	Mathématiques

Dispositifs d'aide	Niveau de classe	Groupe
FLE	Petite section de maternelle	-
	CM1-CM2	Groupe 1 (mixte)
	CM1-CM2	Groupe 2 (débutants)
ALS	Petite section de maternelle	-
	Grande section de maternelle	-
	CE1	-

Pour les raisons évoquées ci-dessus, parmi les vingt-huit séances d'enseignement filmées, nous avons sélectionné trois séances en classes principales de CE1 (mathématiques) et de CM2 (mathématiques et géographie), une séance en section anglaise de CE1 (mathématiques), trois séances de FLE (petite section, CM1-CM2 groupe 1 et CM1-CM2 groupe 2) et trois séances d'ALS (petite section, grande section et CE1).

Nous avons constitué notre corpus avec d'une part, les transcriptions des enregistrements vidéo de ces séances d'enseignement, de celles des enregistrements audio des entretiens avec les enseignantes des classes et des groupes correspondants ainsi qu'avec les membres de la direction de l'établissement, et d'autre part, avec les informations sur les langues des élèves récoltées dans les questionnaires ainsi que lors des entretiens avec leurs professeures.

2.2. Les transcriptions des séances et des entretiens sélectionnés

Les séances d'enseignement ainsi que les entretiens avec les membres de la direction et les enseignantes concernées ont été transcrits selon un code de transcription que nous avons élaboré (cf. annexe 7, p. 18), inspiré du « Guide du transcripteur » de l'équipe DELIC, revu et complété par Marie-Noëlle Roubaud le 2 août 2005. En plus des 'verbalisations' (Vermersch,

1994 ; cf. chapitre 6, § 2), les transcriptions des dix séances d'enseignement font part des 'observables comportementaux' (idem) ou éléments non verbaux tels que les déplacements, les gestes et les expressions du visage des enseignantes et des élèves, ainsi que des 'traces' (idem) à travers la description de ce qui est écrit ou projeté au tableau. Ces éléments visuels sont notés en italique entre parenthèses au fil de la transcription des éléments auditifs, au moment où ils interviennent. Les transcriptions des dix séances d'enseignement sont consultables dans le volume des annexes (cf. annexes 23 p. 55, 26 p. 89, 29 p. 114, 32 p. 145, 35 p. 164, 38 p. 193, 41 p. 219, 44 p. 252, 47 p. 283 et 50 p. 328).

Les transcriptions des neuf entretiens avec les enseignantes des classes concernées se trouvent également en annexe (cf. annexes 24 p. 74, 27 p. 100, 30 p. 128, 33 p. 149, 36 p. 184, 39 p. 206, 42 p. 233, 45 p. 272 et 48 p. 311). Celles des trois entretiens avec les membres de la direction de l'établissement sont aussi consultables en annexe (directeur de l'établissement en 2012, cf. annexe 8, p. 19 ; son successeur en 2013, cf. annexe 9, p. 27 ; directrice adjointe au primaire, cf. annexe 10, p. 34). Ces entretiens avec la direction ont été abordés dans la partie I (Contexte de la recherche), dans le paragraphe consacré aux sections internationales (cf. chapitre 2, § 2) et dans celui relatif à l'objectif et à l'organisation matérielle et pédagogique de l'établissement (cf. chapitre 3, § 1).

2.3. Les profils linguistiques des classes et des groupes retenus

Les réponses aux questionnaires sur les langues des élèves et les entretiens avec leurs enseignants nous ont permis d'établir les profils linguistiques des classes et des groupes étudiés et de réaliser des graphiques sous forme de secteurs qui permettent de rendre ces résultats très visuels. Ils sont présentés dans le chapitre suivant consacré à la population étudiée (cf. chapitre 8).

Pour les classes ordinaires, nous avons établi leur profil linguistique en classe entière (par rapport à l'effectif d'élèves inscrits) en exposant les pourcentages de locuteurs natifs, d'élèves de niveau avancé, intermédiaire, débutant et grand débutant en LScO. Nous avons également dressé leurs profils linguistiques au moment des séances analysées (par rapport à l'effectif réel) en regroupant les pourcentages de locuteurs natifs et d'élèves de niveau avancé sous l'appellation 'francophone' en classe principale et 'anglophone' en section anglaise, comme il en est l'usage dans cette école internationale.

Pour rendre compte des profils linguistiques des groupes de FLE et d'ALS, nous avons exposé les pourcentages d'élèves de niveaux intermédiaire, débutant et grand débutant sur la base de l'effectif réel lors des séances étudiées. Les profils linguistiques des classes et des groupes pendant les séances étudiées témoignent également du nombre de niveaux de maîtrise de la LScO différents ainsi que du pourcentage de LM différentes par rapport à l'effectif réel.

3. Le protocole d'analyse des données

3.1. La détermination du degré d'hétérogénéité linguistique

3.1.1. En classe ordinaire

Dans les classes ordinaires (classes principales et sections anglaises), le degré d'hétérogénéité linguistique dépend de la matière enseignée au moment de l'observation, puisqu'elle détermine la composition de la classe. En effet, en sport ainsi qu'en arts visuels, les classes ordinaires sont en classe entière, l'hétérogénéité linguistique est donc maximale. En mathématiques, les grands débutants en LSco ne sont pas présents, mais l'hétérogénéité linguistique de la classe reste forte. En sciences expérimentales et techniques, histoire et géographie (découverte du monde au cycle 2), les débutants n'y sont pas non plus, l'hétérogénéité linguistique de la classe est alors plus faible. En langue et littérature, les intermédiaires n'y participent pas non plus, seuls les élèves capables de suivre l'ensemble des enseignements en LSco y sont, c'est-à-dire ceux qui ont un niveau avancé dans cette langue et les locuteurs natifs. Dans cette configuration de classe, les élèves sont appelés 'francophones' par les enseignants des classes principales et 'anglophones' par ceux de la section anglaise. L'hétérogénéité linguistique de la classe est alors minimale. Le tableau 6 présente l'hétérogénéité linguistique des classes ordinaires en fonction des disciplines enseignées.

Tableau 6. Hétérogénéité linguistique des classes ordinaires

	Sport et Arts visuels	Mathématiques	Sciences et histoire-géographie	Langue et littérature
Élèves présents	tous (classe entière)	locuteurs natifs avancés intermédiaires débutants	locuteurs natifs avancés intermédiaires	locuteurs natifs avancés
Élèves absents	aucun	grands débutants	grands débutants débutants	grands débutants débutants intermédiaires
Hétérogénéité linguistique de la classe	maximale	forte	faible	minimale

Nous nous sommes basée sur le fonctionnement de cette école internationale au niveau de la composition des classes en fonction de la discipline enseignée pour qualifier l'hétérogénéité linguistique des classes ordinaires au moment de nos observations qui peut donc être maximale, forte, faible ou minimale. Les profils linguistiques des classes ordinaires (cf. chapitre 8, § 1 à 3) viendront nuancer les résultats des analyses comparatives que nous aurons faites en déterminant le degré d'hétérogénéité linguistique ainsi. En effet, deux séances portant sur la même discipline, peuvent tout de même avoir lieu dans des classes aux profils linguistiques différents.

4.1.2. Dans les groupes de FLE et d'ALS

Tous les élèves qui n'assistent pas aux enseignements de la classe ordinaire participent pendant ce temps aux dispositifs d'aide à l'apprentissage du français ou de l'anglais. Pour déterminer l'hétérogénéité linguistique des groupes de FLE et d'ALS, rien n'est établi par l'école internationale. Certains groupes sont mixtes et rassemblent les élèves des trois niveaux possibles dans les dispositifs d'aide : intermédiaire, débutant et grand débutant. D'autres ne comptent des élèves d'un seul de ces trois niveaux. Cela dépend des besoins ponctuels des élèves bénéficiant de ces dispositifs. En effet, ces derniers n'y participent pas forcément toute l'année scolaire. Ils peuvent intégrer la classe ordinaire à plein temps dès que les professeurs jugent qu'ils sont désormais capables de suivre tous les enseignements en LScO. Comme nous l'avons vu avec l'hétérogénéité linguistique des classes ordinaires (cf. tableau 6), cette intégration est progressive. Certains élèves peuvent également ne participer plus qu'à un seul groupe de FLE ou d'ALS, alors qu'auparavant il y allait plusieurs fois par jour. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous parlons de groupes et non de classe. Pour déterminer l'hétérogénéité linguistique de ces groupes, nous avons établi un barème en fonction du nombre de niveaux de maîtrise de la LScO différents dans le groupe et du pourcentage de LM différentes par rapport à l'effectif. Le tableau 7 présente l'hétérogénéité linguistique des groupes de FLE et d'ALS, en fonction de ces deux critères.

Tableau 7. Hétérogénéité linguistique des groupes de FLE et d'ALS

Nombre de niveaux de maîtrise de la LScO (sur les 3 possibles)	3	3	2	2	1	1	1
Pourcentage de LM différentes par rapport à l'effectif	≥ 50%	< 50%	≥ 50%	< 50%	≥ 50%	≥ 25% et < 50%	< 25%
Hétérogénéité linguistique du groupe	maximale	forte		moyenne		faible	minimale

Par rapport aux classes ordinaires, les groupes de FLE et d'ALS disposent donc d'un degré d'hétérogénéité linguistique supplémentaire ('moyenne'). Pour déterminer l'hétérogénéité linguistique de ces groupes à l'aide de ce barème, nous nous sommes basée sur leurs profils linguistiques (cf. chapitre 8, § 4 et 5), dans lesquels nous en rendons compte.

3.2. La conception des tableaux synoptiques

Pour chaque séance d'enseignement filmée, nous avons réalisé trois tableaux synoptiques : le tableau A synthétise le contexte de la séance, le B analyse les GPAL utilisés dans la séance et le C analyse les gestes d'adaptation évoqués par les enseignantes en entretien. Ces trois tableaux se trouvent dans les annexes intitulées 'Tableaux synoptiques de la séance' (cf. annexes 25 p. 80, 28 p. 104, 31 p. 133, 34 p. 153, 37 p. 186, 40 p. 209, 43 p. 239, 46 p. 274, 49 p. 313 et 51 p. 344). Pour réaliser les tableaux B et C, nous avons établi que chaque GPAL correspond à un type de gestes d'adaptation (qui représente l'action de l'enseignant), faisant lui-même partie d'une catégorie de GPAL (qui correspond à l'intention du professeur lorsqu'il utilise ce gestes d'adaptation). Prenons l'exemple du GPAL suivant, issu de la transcription de la séance de mathématiques menée par la professeure de la classe principale de CE1, lorsqu'elle demande aux élèves de trouver la dizaine supérieure à 458 :

52. PF : c'est quoi la dizaine supérieure + la dizaine qui vient après

Quand PF utilise ce geste d'adaptation, son intention est de favoriser la compréhension orale et l'action qu'elle met en œuvre pour cela consiste à reformuler. Aussi, ce GPAL sera classé dans la catégorie 'Favoriser la compréhension orale', dans le type 'reformuler'. Pour 'favoriser la compréhension orale', les enseignants peuvent avoir recours à d'autres types de gestes d'adaptation comme 'insister sur les mots clés', 'répéter', 'mimer', 'montrer', 'demander à un pair de reformuler', 'traduire'... En outre, le type de GPAL qui consiste à 'reformuler' peut être utilisé dans une intention différente : pour 'capter l'attention d'un ou plusieurs élèves', 'corriger une erreur de lexique', 'corriger une erreur de prononciation' ou 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral'. Il était donc important d'apporter ce degré de précision en déterminant la catégorie de gestes d'adaptation à laquelle appartient un type de GPAL utilisé par un enseignant. Cette catégorisation repose sur le contexte dans lequel un type de gestes d'adaptation est utilisé. Ainsi il est possible de distinguer un même type de GPAL, utilisé dans des intentions différentes, et par conséquent, de l'analyser plus finement.

3.2.1. Le contexte de la séance

Les profils linguistiques des classes et des groupes étudiés (cf. chapitre 8) ainsi que les entretiens avec les enseignantes nous ont permis de concevoir les tableaux A qui exposent le contexte de chaque séance étudiée. Les informations suivantes y figurent : date de la séance ; durée de la séance et de l'entretien avec l'enseignante ; nombre d'élèves inscrits, présents, absents, en cours de FLE ou d'ALS pendant la séance ; profil linguistique de la classe ou du groupe (nombre de LM représentées, nombre d'élèves capables de suivre tous les enseignements en LScO, de locuteurs natifs, de niveau avancé en LScO, nombre d'élèves inscrits en FLE ou en ALS, de niveaux intermédiaire, débutant, grand débutant) ; répartition des élèves dans les sections linguistiques (pour les classes principales uniquement) ; informations relatives aux facteurs d'influence des gestes d'adaptation (niveau de classe et âge des élèves, LScO et statut de la LScO, discipline enseignée et hétérogénéité linguistique de la classe ou du groupe). Le tableau 8 donne comme exemple de tableau A (Contexte de la séance) celui de la séance de mathématiques en classe principale de CE1 (cf. annexe 25, p. 80).

Tableau 8. Exemple : contexte de la séance de mathématique en classe principale de CE1

Date de la séance :	Durée :	Nombre d'élèves inscrits dans la classe : 19
Jeudi 16 mai 2013	- de la séance : 1 h 10 min 37 s - de l'entretien: 18 min 32 s	- présents pendant la séance : 18 - absent : 0 - en FLE pendant la séance : 1
Profil linguistique de la classe :		
<u>LM représentées dans la classe : 7</u> allemand, anglais (UK et USA), bulgare, chinois, coréen, finlandais, français	<u>Nombre d'élèves francophones : 16</u> - locuteurs natifs : 11 - avancés en LScO : 5	<u>Nombre d'élèves participant au FLE: 3</u> - intermédiaire en LScO : 1 - débutant en LScO : 1 - grand débutant : 1 (en FLE)
<u>Répartition des élèves dans les sections linguistiques</u> : anglaise : 11, allemande : 6, italienne : 1, chinoise : 1		
Facteurs d'influence des GPAL :		
Niveau de classe : CE1 Âge des élèves : 7-8 ans	LScO : français Statut de la LScO : vernaculaire	Discipline enseignée : mathématiques Hétérogénéité linguistique de la classe : forte

Nous nous sommes appuyée sur les tableaux A pour présenter le contexte des séances comparées dans les chapitres consacrés à l'analyse du corpus (cf. chapitres 9, 10 et 11, § 1.1 et 2.1 de chaque chapitre).

3.2.2. L'analyse des GPAL utilisés pendant les séances et évoqués en entretien

Les transcriptions des enregistrements vidéo des séances d'enseignement ont été analysées en réalisant les tableaux synoptiques B des annexes intitulées 'Tableaux synoptiques de la séance' (cf. annexes 25 p. 81, 28 p. 105, 31 p. 134, 34 p. 154, 37 p. 187, 40 p. 210, 43 p. 240, 46 p. 275, 49 p. 314 et 51 p. 345), dans lesquels nous avons répertorié les gestes d'adaptation (verbaux ou non-verbaux) utilisés par les enseignantes pendant les séances, en fonction des catégories et des types de GPAL auxquels ils appartiennent. Les transcriptions des enregistrements audio des entretiens avec les enseignantes des classes et des groupes concernés ont été analysées en réalisant les tableaux synoptiques C des mêmes annexes (cf. annexes 25 p. 85, 28 p. 112, 31 p. 141, 34 p. 161, 37 p. 192, 40 p. 217, 43 p. 247, 46 p. 282, 49 p. 326 et 51 p. 357), dans lesquels nous avons répertorié les GPAL évoqués par les

enseignantes en entretien, également en fonction des catégories et des types de gestes d'adaptation auxquels ils appartiennent.

Les catégories et les types de gestes d'adaptation ont été identifiés au fur et à mesure de l'analyse des transcriptions. Nous avons ensuite analysé chaque type de GPAL, en fonction des trois grilles d'analyse issues de l'ancrage théorique de notre recherche. Pour comprendre les formes que prennent les types de gestes d'adaptation, nous nous référons à la 'structuration du milieu didactique' (gestes d'atmosphère, d'étayage, de tissage, de pilotage ; Bucheton, 2011 ; cf. chapitre 5, § 5). Pour dégager les moments où les professeures ont recours à des types de GPAL, nous nous basons sur 'la structure de l'action de l'enseignant' (définir la tâche, la dévoluer aux élèves, réguler les apprentissages, institutionnaliser le savoir ; Sensevy et Mercier, 2007 ; cf. chapitre 5, § 6). Et enfin, pour identifier les buts poursuivis par les enseignantes lorsqu'elles font appel à des types de gestes d'adaptation, nous nous demandons lequel des '4 Cs' elles cherchent à favoriser (Contenu, Cognition, Communication Culture ; Coyle, 2002 ; cf. chapitre 5, § 7).

Au final, nous avons établi deux listes exhaustives des catégories et des types GPAL relevés dans les transcriptions de toutes les séances d'enseignement (cf. tableau 9) et de tous les entretiens (cf. tableau 10), analysés en fonction des modalités relatives à la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011), à la structure de l'action de l'enseignant (Sensevy et Mercier, 2007) et à la gestion des 4 Cs (Coyle, 2002).

3.2.3. Typologie des GPAL utilisés pendant les séances

Le tableau 9 présente les catégories et les types de gestes d'adaptation relevés dans l'ensemble des tableaux B de notre corpus. Cette typologie est commune à l'analyse des dix séances filmées.

Tableau 9. Catégories et types de GPAL relevés dans les séances

Catégories et types de GPAL	Structuration du milieu didactique	Structure de l'action de l'enseignant	Gestion des 4 Cs
Pour capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves :			
- répéter	pilotage	dévoluer	communication
- changer de ton	pilotage	dévoluer	communication

- faire un bruit d'appel	pilotage	dévoluer	communication
- faire un geste de main	pilotage	dévoluer	communication
Pour favoriser la compréhension orale :			
- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes	pilotage	dévoluer	communication
- insister sur les mots clé	pilotage	dévoluer	communication
- s'appuyer sur un support écrit	pilotage	dévoluer	communication
- s'appuyer sur un support visuel	pilotage	dévoluer	communication
- montrer	pilotage	dévoluer	communication
- répéter	pilotage	dévoluer	communication
- associer un son à une action ou à une chose	pilotage	dévoluer	communication
- demander à l'élève s'il a compris	pilotage	réguler	contenu
- utiliser la gestuelle	étayage	dévoluer	communication
- mimer	étayage	dévoluer	communication
- dire ce que l'on fait	étayage	dévoluer	communication
- reformuler	étayage	définir	communication
- demander à un pair de reformuler	étayage	définir	cognition
- traduire	étayage	définir	contenu
- demander à un pair de traduire	étayage	définir	contenu
Pour définir un mot inconnu :			
- donner la définition	étayage	institutionnaliser	communication
- montrer	étayage	définir	communication
- expliquer	étayage	définir	communication
- mimer	étayage	définir	communication
- demander à un pair d'expliquer	étayage	définir	cognition
- autoriser le recours au dictionnaire	pilotage	définir	cognition
- traduire	étayage	définir	contenu
Pour encourager l'expression orale en LScO :			
- féliciter l'élève verbalement	atmosphère	dévoluer	communication
- utiliser la gestuelle	atmosphère	dévoluer	communication
- indiquer à l'élève quoi faire	étayage	réguler	communication
- s'appuyer sur le vécu de l'élève	tissage	dévoluer	communication
Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO :			
- ne pas relever	pilotage	dévoluer	contenu
- reprendre en LScO	étayage	institutionnaliser	communication

- demander d'utiliser la LSco	pilotage	dévoluer	communication
- menacer de sortir de la classe	pilotage	réguler	communication
- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LSco pour le travail dans un contexte prédéfini	atmosphère	réguler	communication
Pour corriger une erreur de lexique :			
- indiquer que ce n'est pas le bon mot	pilotage	réguler	cognition
- répéter en rectifiant l'erreur	étayage	institutionnaliser	communication
- demander de répéter	pilotage	institutionnaliser	contenu
- ne pas relever	pilotage	dévoluer	contenu
Pour faire la différence entre deux mots proches phonologiquement :			
- montrer	étayage	institutionnaliser	communication
- montrer la forme de la bouche quand on dit ces mots	étayage	institutionnaliser	communication
Pour corriger une erreur de prononciation :			
- demander à l'élève de redire le mot sans lui donner la bonne prononciation	pilotage	réguler	cognition
- répéter en rectifiant l'erreur	étayage	institutionnaliser	communication
- montrer la forme de la bouche quand on dit ces mots	étayage	institutionnaliser	communication
- faire remarquer une différence culturelle	tissage	institutionnaliser	culture
Pour prévenir ou corriger une erreur de syntaxe à l'oral :			
- insister sur un point de grammaire entraînant de fréquentes erreurs	étayage	institutionnaliser	contenu
- répéter en rectifiant l'erreur	étayage	institutionnaliser	communication
- demander de répéter	pilotage	institutionnaliser	contenu
- faire remarquer une différence culturelle	tissage	institutionnaliser	culture
Pour corriger une erreur de syntaxe à l'écrit :			
- écrire la phrase correcte	étayage	institutionnaliser	contenu
- indiquer à l'élève que la phrase n'est pas correcte	étayage	réguler	cognition
Pour prévenir ou corriger la mauvaise orthographe d'un mot :			
- demander à un élève d'épeler le mot	étayage	réguler	cognition
- donner la bonne orthographe	étayage	institutionnaliser	contenu
- indiquer à l'élève que l'orthographe n'est pas correcte	étayage	réguler	cognition

Pour gérer une incompréhension liée à une différence culturelle :			
- expliquer les différentes significations selon le contexte culturel	tissage	réguler	culture
Pour faire un lien avec les apprentissages en langues de section :			
- demander aux élèves où ils en sont sur un point du programme dans les différentes sections linguistiques	tissage	institutionnaliser	contenu
- faire remarquer une différence culturelle	tissage	institutionnaliser	culture

Dans les tableaux synoptiques B et C de chaque séance, le nombre d'occurrences de chaque type de geste d'adaptation est indiqué. Cela nous a permis de totaliser le nombre de GPAL auxquels chaque enseignante a eu recours. Nous avons aussi compté le nombre de types et de catégories de gestes d'adaptation repérés, de façon à établir les caractéristiques quantitatives et qualitatives des GPAL de chaque séance et entretien. Les occurrences ont également permis d'établir l'orientation des gestes d'adaptation en terme de gestes d'atmosphère, d'étayage, de tissage et de pilotage (Bucheton, 2011), pour définir la tâche, la dévoluer aux élèves, réguler les apprentissages et institutionnaliser le savoir (Sensevy et Mercier, 2007), dans le but de favoriser le contenu, la cognition, la communication ou la culture (Coyle, 2002). Ces résultats ont été interprétés en pourcentages et représentés graphiquement sous forme de secteurs dans les chapitres 9, 10 et 11 consacrés à l'analyse de notre corpus.

3.2.4. Typologie des GPAL évoqués en entretien

Le tableau 10 présente les catégories et les types de GPAL relevés dans l'ensemble des tableaux C de notre corpus. Cette typologie est commune à l'analyse des neuf entretiens avec les enseignantes des classes et des groupes observés.

Tableau 10. Catégories et types de GPAL évoqués dans les entretiens

Catégories et types de GPAL	Structuration du milieu didactique	Structure de l'action de l'enseignant	Gestion des 4 Cs
Pour favoriser la compréhension :			
- compter sur la présence de la professeure de FLE / d'ALS pour aider les élèves intégrés dans la classe	pilotage	réguler	contenu
- s'appuyer sur un support visuel	pilotage	dévoluer	communication
- s'appuyer sur un support écrit	pilotage	dévoluer	communication
- répéter	pilotage	dévoluer	communication
- utiliser la gestuelle	étayage	dévoluer	communication
- mimer	étayage	dévoluer	communication
- faire des analogies avec une autre langue	tissage	institutionnaliser	cognition
- traduire	étayage	définir	contenu
- demander à un pair de traduire	étayage	définir	contenu
- choisir un thème et rester focaliser dessus	pilotage	dévoluer	communication
Pour définir un mot inconnu :			
- expliquer	étayage	définir	communication
- demander à un pair d'expliquer	étayage	définir	cognition
- traduire	étayage	définir	contenu
- autoriser le recours au dictionnaire	pilotage	définir	contenu
Pour favoriser l'acculturation à la LScO :			
- écouter des comptines	pilotage	institutionnaliser	culture
- impliquer les parents	pilotage	définir	communication
Pour encourager l'expression orale en LScO :			
- encourager les élèves à utiliser la LScO lorsqu'ils travaillent	pilotage	réguler	cognition
- être moins intransigeant	atmosphère	réguler	communication
- choisir un thème ou une façon de travailler qui plaise aux élèves	pilotage	dévoluer	communication
Pour encourager l'expression écrite en LScO :			
- motiver les élèves pour qu'ils produisent un écrit	pilotage	dévoluer	cognition
Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO :			

- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LSco quand cela ne concerne pas le travail	atmosphère	réguler	communication
- permettre aux élèves débutants d'utiliser une autre langue que la LSco	atmosphère	réguler	communication
- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LSco pour le travail dans un contexte prédéfini	atmosphère	réguler	communication
- ne pas relever	pilotage	dévoluer	contenu
- reprendre en LSco	étayage	institutionnaliser	communication
- séparer les élèves ayant la même LM	pilotage	dévoluer	communication
- demander d'utiliser la LSco	pilotage	dévoluer	communication

Pour prévenir une erreur de syntaxe à l'oral :

- insister sur un point de grammaire entraînant de fréquentes erreurs	étayage	institutionnaliser	contenu
---	---------	--------------------	---------

Pour harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe (classes ordinaires) :

- réajuster le contenu par rapport à ce qui a été fait dans les sections linguistiques	pilotage	réguler	contenu
- utiliser les mêmes procédures que dans les sections linguistiques	pilotage	réguler	contenu
- se concerter avec les enseignants des sections linguistiques	pilotage	réguler	contenu
- laisser les élèves utiliser la procédure de leur pays ou pas, selon le niveau de classe	tissage	dévoluer	culture

Pour harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LSco :

- se concerter avec la professeure de la classe ordinaire pour travailler les mêmes notions	pilotage	réguler	contenu
- travailler des notions différentes pour préparer les élèves à intégrer la classe ordinaire	pilotage	réguler	contenu
- se concerter avec la professeure de la classe ordinaire pour s'adapter aux besoins linguistiques particuliers de chaque élève	pilotage	réguler	communication
- favoriser la langue de communication	pilotage	réguler	communication

Pour assurer une continuité pédagogique avec l'enseignement d'un des pays de la LSco :

- enseigner selon la pédagogie en vigueur dans le pays de l'enseignante	pilotage	réguler	culture
---	----------	---------	---------

Contrairement au tableau 9, dans le tableau 10, l'analyse des types de gestes d'adaptation évoqués en entretien en fonction des modalités relatives à la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011), à la structure de l'action de l'enseignant (Sensevy et Mercier, 2007) et à la gestion des 4 Cs (Coyle, 2002) est donnée à titre indicatif mais ne sera pas utilisée. Concernant les entretiens, nous ne trouvons pas pertinent d'analyser les GPAL mentionnés au niveau de l'orientation qu'ils pourraient prendre car ils n'ont pas été observés en situation. Nous préférons analyser uniquement leur caractéristiques quantitatives et qualitatives et étudier la correspondance entre les GPAL cités par les enseignantes et ceux produits pendant les séances.

3.3. Les comparaisons effectuées

Une fois les trois tableaux synoptiques de chaque séance établis, nous avons comparé les séances d'enseignement deux à deux pour dégager l'influence des trois facteurs que nous avons déterminés, à savoir : le statut de la LSc, l'âge des élèves et le degré d'hétérogénéité linguistique, sur les GPAL utilisés par les professeures observées. Pour chacun de ces trois facteurs, nous comparons deux séances de classe ordinaire (classe principale et/ou section anglaise), ainsi que deux séances menées dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage des LSc, à savoir les cours de FLE et/ou d'ALS. Ainsi nous pouvons dégager également l'impact du type d'enseignement (classe ordinaire ou dispositif d'aide) sur le recours des enseignantes aux gestes d'adaptation.

Pour dégager l'influence du statut de la LSc sur les GPAL utilisés par les enseignantes, nous avons comparé deux séances de mathématiques en CE1 menées par l'enseignante de classe principale (PF) et celle de la section anglaise (PA), ainsi que des séances de FLE et d'ALS en petite section de maternelle. Pour comprendre l'impact de l'âge des élèves sur les gestes d'adaptation utilisés par les enseignantes, nous avons comparé deux séances de mathématiques menées par PF en CE1 et en CM2 ainsi que deux séances d'ALS menées par l'enseignante d'ALS numéro 2 (PALS2) en grande section de maternelle et en CE1. Et pour rendre compte de l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique sur les GPAL utilisés par les enseignantes, nous avons comparé deux séances menées par PF en CM2 en mathématiques (avec les débutants en LSc) et en géographie (sans les débutants) ainsi que deux séances de

FLE en CM1-CM2 avec le groupe 1 (mixte) et le groupe 2 (débutants). Les six comparaisons sont synthétisées dans le tableau 11 ci-après.

Tableau 11. Comparaisons réalisées pour les trois facteurs d'influence des GPAL

Facteurs d'influence des GPAL	Classes ordinaires	Dispositifs d'aide
Statut de la LSco	2 séances de mathématiques en CE1 menées par PF et PA	1 séance de FLE et 1 séance d'ALS en petite section conduites par PFLE1 et PALS1
Âge des élèves	2 séances de mathématiques conduites par PF en CE1 et en CM2	2 séances d'ALS menées par PALS2 en grande section et en CE1
Degré d'hétérogénéité linguistique	1 séance de mathématiques (avec les débutants) et 1 séance de géographie (sans) menées par PF en CM2	2 séances de FLE conduites par PFLE2 en CM1-CM2 groupe 1 (mixte) et groupe 2 (débutants)

4. Synthèse du chapitre 7

Dans ce chapitre, tout d'abord nous avons exposé la procédure mise en œuvre pour mener à bien notre recherche, notamment à travers la recherche d'enseignants volontaires et l'obtention des autorisations de filmer, ainsi que la manière dont nous avons recueilli les données.

Puis, nous avons présenté la façon dont nous avons constitué notre corpus avec les transcriptions des séances et des entretiens sélectionnés, ainsi qu'avec les profils linguistiques des classes et des groupes observés, réalisés à partir des questionnaires sur les langues des élèves et des entretiens avec leurs enseignantes.

Ensuite nous avons décrit notre protocole d'analyse de ces données qui nous ont permis de déterminer le degré d'hétérogénéité linguistique des groupes de FLE et d'ALS (ceux des classes ordinaires étant établis en fonction de la discipline enseignée) et de concevoir trois tableaux synoptiques (A, B et C) pour chaque séance analysée. Les tableaux A rendent compte du contexte des séances, les tableaux B analysent les GPAL utilisés par les enseignantes pendant les séances et les tableaux C analysent ceux qu'elles évoquent en entretien.

Enfin, nous avons indiqué les comparaisons que nous avons effectuées afin de comprendre comment le statut de la LSc, l'âge des élèves et le degré d'hétérogénéité linguistique influencent les gestes d'adaptation utilisés par les enseignantes.

CHAPITRE 8 : La population étudiée

Pour finir la présentation de la méthodologie de notre recherche, nous présenterons les profils linguistiques de chaque classe et groupe étudiés. Ils ont été réalisés à partir des informations recueillies dans les questionnaires sur les langues des élèves et dans les entretiens avec leurs enseignantes.

Pour les classes ordinaires (classes principales et section anglaise), nous dresserons ces profils linguistiques à la fois à partir des effectifs d'élèves inscrits (en classe entière) et des effectifs réels au moment des séances étudiées, de manière à rendre compte également de la composition de la classe lorsque tous les élèves y sont intégrés. Nous donnerons les pourcentages d'élèves locuteurs natifs de la Langue de Scolarisation (LSco), les différentes Langue Maternelle (LM) représentées parmi les élèves qui ne sont pas locuteurs natifs, les sections linguistiques dans lesquelles ils sont scolarisés (uniquement pour les classes principales), ainsi que les pourcentages d'élèves de niveaux avancé, intermédiaire, débutant et grand débutant en LSco, pour rendre compte du profil linguistique précis de la classe. Rappelons que l'ensemble des locuteurs natifs et des élèves de niveau avancé en LSco suivent l'intégralité des enseignements des classes ordinaires, et qu'ils sont appelés, dans l'établissement, 'francophones' en classe principale et 'anglophones' en section anglaise, même si la LSco n'est pas la LM des élèves de niveau avancé. Nous les désignerons ainsi dans les profils linguistiques des classes ordinaires pendant les séances observées (effectif réel), de manière à faire ressortir le pourcentage d'élèves 'francophones' ou 'anglophones' par rapport à ceux des élèves de niveaux intermédiaire, débutant et grand débutant en LSco. Les profils linguistiques des classes ordinaires pendant les séances observées nous permettront de nuancer les résultats obtenus, le degré d'hétérogénéité linguistique étant déterminé en fonction de la discipline enseignée au moment de l'observation (cf. chapitre 7, tableau 6).

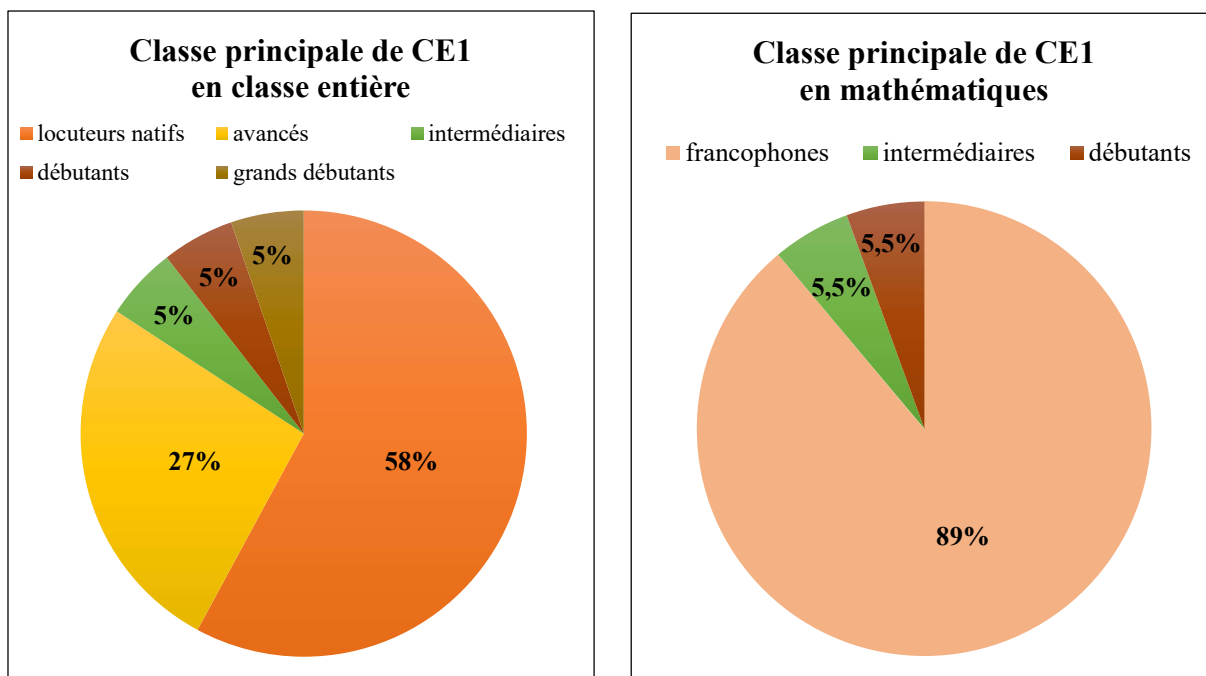
Lorsque des élèves ne sont pas intégrés en classe ordinaire, ils participent aux dispositifs d'aide à l'apprentissage du français et de l'anglais, respectivement dans les groupes de Français Langue Étrangère (FLE) et d'Anglais Langue Seconde (ALS). Nous établirons les profils linguistiques des groupes de FLE et d'ALS observés, directement par rapport à l'effectif réel, en tenant compte des élèves absents lors des séances observées. Nous indiquerons les pourcentages d'élèves de niveaux intermédiaire, débutant et grand débutant en

LSco. Cela nous permettra de déterminer l'hétérogénéité linguistique de ces groupes, en fonction du nombre de niveaux de maîtrise de la LSco différents, parmi les trois possibles (intermédiaire, débutant et grand débutant) et du pourcentage de LM différentes dans le groupe par rapport à son effectif (cf. chapitre 7, tableau 7).

1. Profils linguistiques de la classe principale de CE1

La classe principale de CE1 a été filmée lors d'une séance de mathématiques menée par PF. La distinction entre les locuteurs natifs et les élèves de niveau avancé en français n'est faite que pour le profil linguistique en classe entière. Dans celui de la classe pendant la séance de mathématiques, ces deux niveaux de maîtrise de la LScO sont regroupés sous l'appellation 'francophones'. Le graphique 1 présente les profils linguistiques de la classe principale de CE1 en classe entière et pendant la séance de mathématiques (cf. annexe 25, tableau A, p. 80).

Graphique 1. Profils linguistiques de la classe principale de CE1



La classe principale de CE1 compte dix-neuf élèves de 7 - 8 ans. Parmi eux, onze élèves sont locuteurs natifs (58 %) dont six qui ont uniquement le français comme LM, trois qui ont le français et l'anglais et deux qui ont le français et l'allemand. Sept d'entre eux sont inscrits en section anglaise, trois en section allemande et un en section italienne. Les huit autres élèves ont donc une LM qui ne correspond pas à la LScO. Parmi eux, deux ont l'allemand comme LM, un a le chinois et un autre a l'anglais. Ces quatre élèves sont inscrits dans les sections linguistiques correspondantes. Les quatre autres élèves n'ont pas leurs LM représentées dans les sections linguistiques. Deux ont le coréen pour LM et sont scolarisés dans la section anglaise. Ils bénéficient des cours de MLCO à raison de trois heures par semaine, en plus des

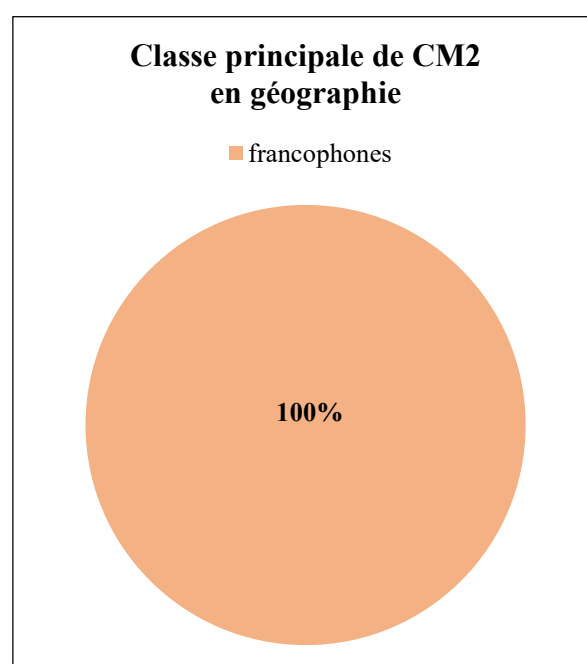
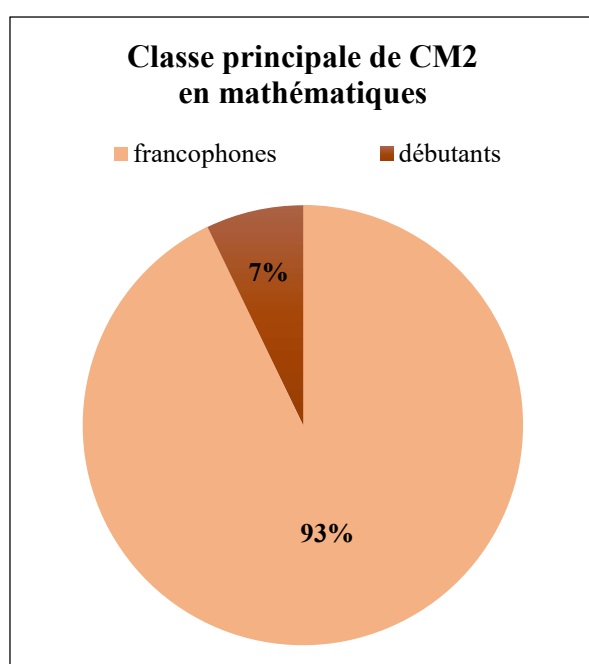
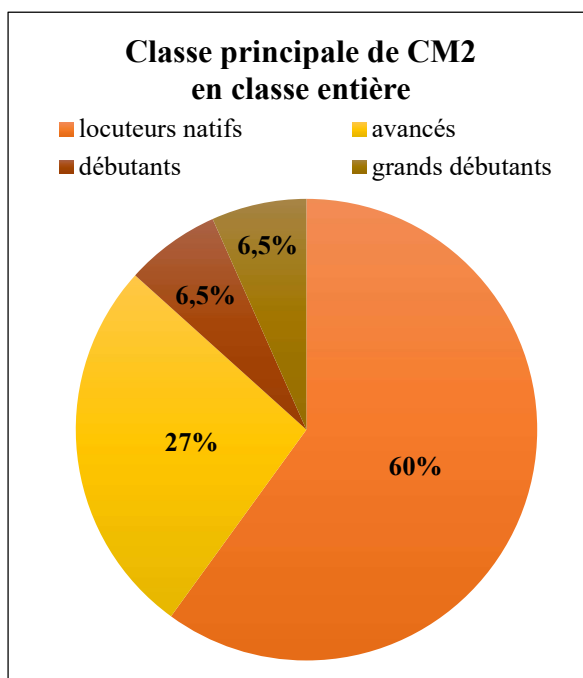
horaires d'enseignement habituels. Quant aux deux derniers élèves, celui dont la LM est le finnois est scolarisé en section allemande et celui dont la LM est le bulgare appartient à la section italienne. Les cours de MLCO n'existant pas pour leurs LM, ils n'ont donc pas de contact avec celles-ci à l'école. Parmi les huit élèves qui ne sont pas locuteurs natifs, il y a cinq élèves de niveau avancé en français, un élève de niveau intermédiaire, un élève débutant et un élève grand débutant (arrivé la veille de la séance filmée). Ces trois derniers élèves sont pris en charge dans le dispositif d'aide à l'apprentissage du français lorsqu'ils ne sont pas intégrés en classe principale. En classe entière, la classe principale de CE1 regroupe donc dix-neuf élèves de sept LM différentes, ayant cinq niveaux de maîtrise de la LScO différents (locuteur natif, avancé, intermédiaire, débutant et grand débutant). Néanmoins, le pourcentage d'élèves 'francophones' est élevé ($58\% + 27\% = 85\%$). Les élèves de niveau intermédiaire, débutant et grand débutant en français ne représentent chacun que 5 % de l'effectif.

Pendant la séance de mathématiques, l'élève grand débutant en français n'est pas présent car il est en cours de FLE. La classe principale de CE1 regroupe alors dix-huit élèves de sept LM différentes, ayant quatre niveaux de maîtrise de la LScO différents (locuteur natif, avancé, intermédiaire et débutant). Seize élèves sur les dix-huit présents sont 'francophones', soit 89 % de l'effectif réel. Les deux élèves de niveau intermédiaire et débutant en français ne représentent chacun que 5,5 %. La discipline enseignée au moment de l'observation déterminant l'hétérogénéité linguistique des classes ordinaires (cf. chapitre 7, tableau 6), celle de la classe principale de CE1 pendant cette séance est considérée comme forte, du fait qu'il s'agisse d'une séance de mathématiques.

2. Profils linguistiques de la classe principale de CM2

La classe principale de CM2 a été filmée lors de deux séances menées par PF, l'une de mathématiques et l'autre de géographie. Le graphique 2 présente ses profils linguistiques en classe entière et lors de ces deux séances (mathématiques, cf. annexe 37, tableau A, p. 186 ; géographie, cf. annexe 46, tableau A, p. 274).

Graphique 2. Profils linguistiques de la classe principale de CM2



La classe principale de CM2 compte quinze élèves de 10 - 11 ans. Parmi eux, neuf élèves sont locuteurs natifs (60 %) dont six qui ont uniquement le français comme LM, deux qui ont le français et l'anglais et un qui a le français et l'allemand. Sept d'entre eux sont inscrits en section anglaise, un en section chinoise et un en section allemande. Les six autres élèves ont donc une LM qui ne correspond pas à la LScO. Parmi eux, deux ont respectivement l'allemand et l'anglais comme LM et sont inscrits dans la section linguistique correspondante. Les quatre autres élèves n'ont pas leur LM représentée dans les sections linguistiques et sont scolarisés en section anglaise. Parmi eux deux élèves, dont la LM est le telugu (dialecte indien) et un élève dont la LM est le coréen, bénéficient des cours de MLCO. Le quatrième, dont la LM est l'espagnol, n'a pas de contact avec celle-ci à l'école car il n'existe pas de cours de MLCO pour cette langue. Parmi les six élèves qui ne sont pas locuteurs natifs, il y a quatre élèves de niveau avancé en français, un débutant et un grand débutant. Ces deux derniers élèves sont pris en charge dans le dispositif d'aide à l'apprentissage du français, lorsqu'ils ne sont pas intégrés en classe principale. En classe entière, la classe principale de CM2, regroupe donc quinze élèves de six LM différentes, ayant quatre niveaux de maîtrise de la LScO différents (locuteur natif, avancé, débutant et grand débutant). Néanmoins, le pourcentage d'élèves 'francophones' est élevé ($60\% + 27\% = 87\%$). Les deux élèves débutant et grand débutant en français ne représentent chacun que 6,5 % de l'effectif.

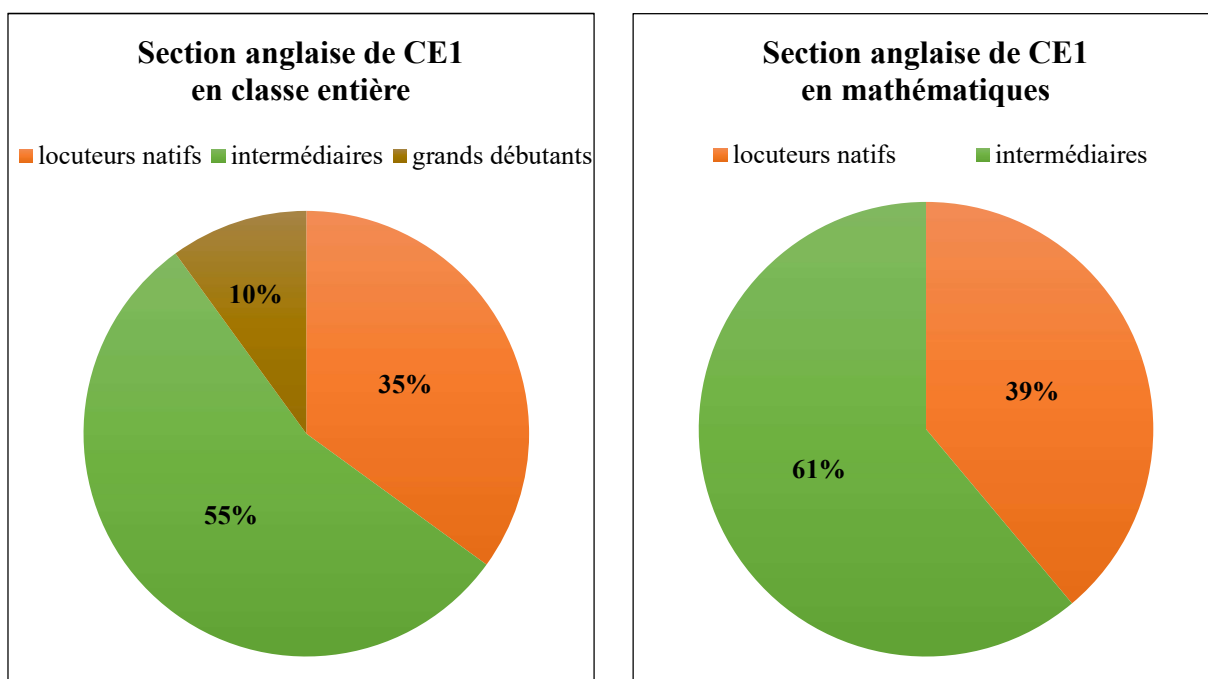
Pendant la séance de mathématiques, l'élève grand débutant en français n'est pas présent car il est en cours de FLE. La classe principale de CM2 regroupe alors quatorze élèves de six LM différentes, ayant trois niveaux de maîtrise de la LScO différents (locuteur natif, avancé et débutant). Treize élèves sur les quatorze présents sont 'francophones', soit 93 % de l'effectif réel. L'élève débutant en français n'en représente que 7 %. L'hétérogénéité linguistique de la classe principale de CM2 pendant cette séance est considérée comme forte, du fait qu'il s'agisse d'une séance de mathématiques (cf. chapitre 7, tableau 6).

Un élève de niveau avancé en français avait quitté l'école lorsque nous avons filmé la séance de géographie. En classe entière, les élèves ne sont donc plus que quatorze et pendant la séance de géographie, les deux élèves débutant et grand débutant en français sont en cours de FLE. Il ne reste alors que douze élèves 'francophones' (neuf locuteurs natifs et trois élèves de niveau avancé en français), soit 100 % de l'effectif réel. L'hétérogénéité linguistique de la classe principale de CM2 pendant cette séance est considérée comme faible, du fait qu'il s'agisse d'une séance de géographie (cf. chapitre 7, tableau 6).

3. Profils linguistiques de la section anglaise de CE1

La section anglaise de CE1 a été filmée lors d'une séance de mathématiques menée par PA. Elle ne compte pas d'élèves de niveau avancé en anglais. Aussi, dans le profil linguistique de la classe pendant la séance de mathématiques, nous ne retrouverons pas l'appellation 'anglophones', regroupant habituellement les pourcentages de locuteurs natifs et d'élèves de niveau avancé en anglais. Le graphique 3 présente les profils linguistiques de la section anglaise de CE1 en classe entière et pendant la séance de mathématiques (cf. annexe 28, tableau A, p. 104).

Graphique 3. Profils linguistiques de la section anglaise de CE1



La section anglaise de CE1 compte vingt élèves de 7 – 8 ans. Parmi eux, seuls sept élèves sont locuteurs natifs (35 %) dont cinq qui ont l'anglais et le français comme LM et deux qui n'ont que l'anglais. Les treize autres élèves ont donc une LM qui ne correspond pas à la LScO. Parmi eux, six ont le français comme LM, quatre ont le coréen, un a le français et l'espagnol, un a le français et l'hindi et un a le français et le hongrois. Autrement dit, plus des deux tiers de ces élèves ont le français comme LM et presque un tiers a le coréen. Et contrairement aux autres élèves qui ont l'anglais ou le français comme LM, les quatre élèves coréens n'ont classe dans leur LM qu'à l'occasion des cours de MLCO. Parmi les treize élèves qui ne sont

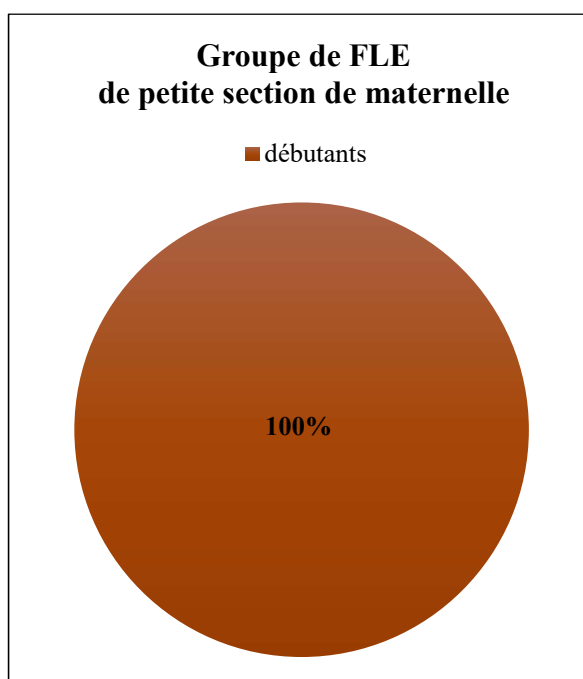
pas locuteurs natifs, il y a onze élèves de niveau intermédiaire en anglais et deux élèves de niveau grand débutant. Ces treize élèves bénéficient tous du dispositif d'aide à l'apprentissage de l'anglais lorsqu'ils ne sont pas intégrés dans la section anglaise. En classe entière, la section anglaise de CE1 regroupe donc vingt élèves de six LM différentes, ayant trois niveaux de maîtrise de la LScO différents (locuteur natif, intermédiaire et grand débutant). Le pourcentage d'élèves 'anglophones' est faible (35 %) et comprend uniquement des locuteurs natifs car il n'y a pas d'élève de niveau avancé en anglais dans cette classe. Les élèves de niveau intermédiaire représentent la majorité de l'effectif (55 %) et les élèves de niveau grand débutant en constituent 10 %.

Pendant la séance de mathématiques, les deux élèves grands débutants en anglais ne sont pas présents car ils sont en cours d'ALS. La section anglaise de CE1 regroupe alors dix-huit élèves de six LM différentes, ayant deux niveaux de maîtrise de la LScO différents (locuteurs natifs et intermédiaire). Seuls sept élèves sur les dix-huit présents sont 'anglophones', soit à peine 39 % de l'effectif réel. Les onze autres élèves sont tous de niveau intermédiaire en anglais et représentent 61 %. L'hétérogénéité linguistique de la section anglaise de CE1 pendant cette séance est considérée comme forte, du fait qu'il s'agisse d'une séance de mathématiques (cf. chapitre 7, tableau 6).

4. Profils linguistiques des groupes de français langue étrangère

Nous avons filmé trois séances de FLE. La première est menée par PFLE1 en petite section de maternelle. Le graphique 4 présente le profil linguistique du groupe de FLE de petite section de maternelle, lors de la séance observée (cf. annexe 31, tableau A, p. 133).

Graphique 4. Profil linguistique du groupe de FLE de petite section de maternelle

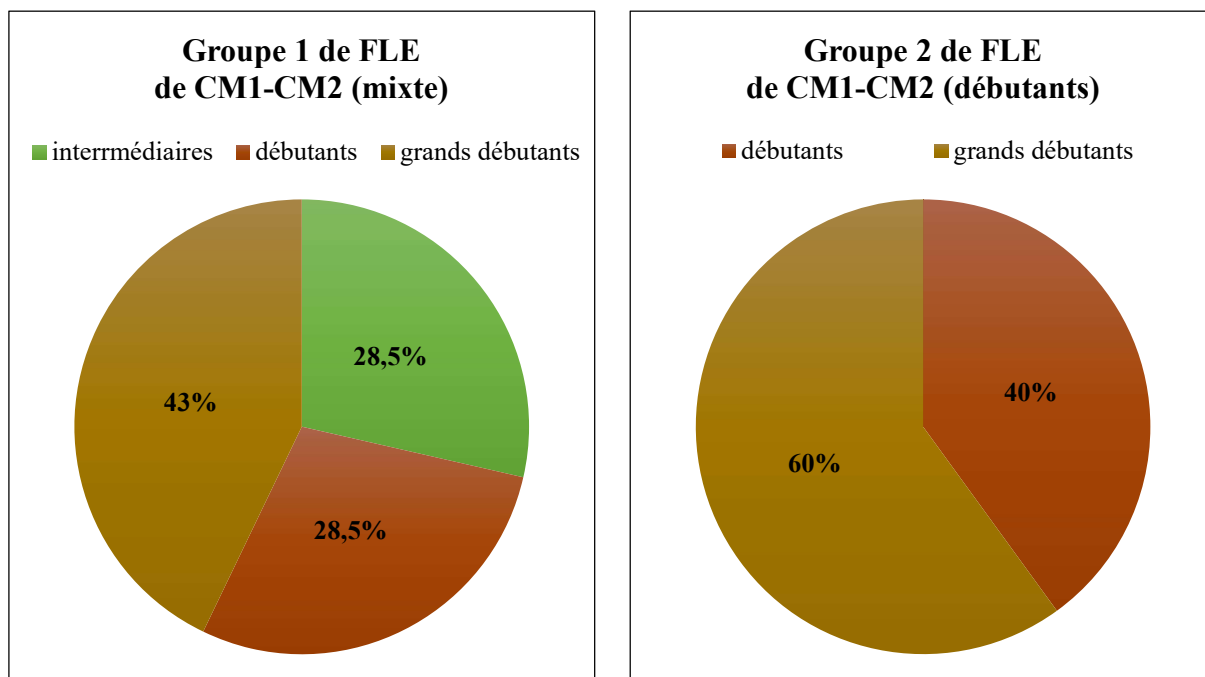


Le groupe de FLE de petite section de maternelle compte cinq élèves, tous présents lorsque nous avons filmé la séance et tous débutants en français (100 % de l'effectif). Il y a donc un seul niveau de maîtrise de la LScO dans ce groupe. Les élèves ont tous une LM différente. Il y en a donc cinq : l'anglais, le chinois, un dialecte indien, l'espagnol et l'italien, soit 100 % de LM différentes par rapport à l'effectif. Or, d'après le barème que nous avons établi pour déterminer l'hétérogénéité linguistique des groupes de FLE et d'ALS (cf. chapitre 7, tableau 7), un groupe dont les élèves n'ont qu'un niveau de maîtrise de la LScO et dont le pourcentage de LM différentes par rapport à l'effectif est supérieur à 50 %, a une hétérogénéité linguistique faible. Ce groupe a donc une hétérogénéité linguistique faible.

Les deux autres séances de FLE observées sont conduites par PFLE2 en CM1-CM2, l'une dans le groupe 1 (mixte) qui rassemble tous les élèves des classes principales de CM1 et CM2 participant aux cours de FLE, et l'autre dans le groupe 2 (débutants) qui est constitué des

mêmes élèves sans ceux de niveau intermédiaire. Le graphique 5 présente les profils linguistiques de ces deux groupes de FLE de CM1-CM2, lors des séances observées (groupe 1, cf. annexe 49, tableau A, p. 313 ; groupe 2, cf. annexe 51, tableau A, p. 344).

Graphique 5. Profils linguistiques des groupes 1 et 2 de FLE de CM1-CM2



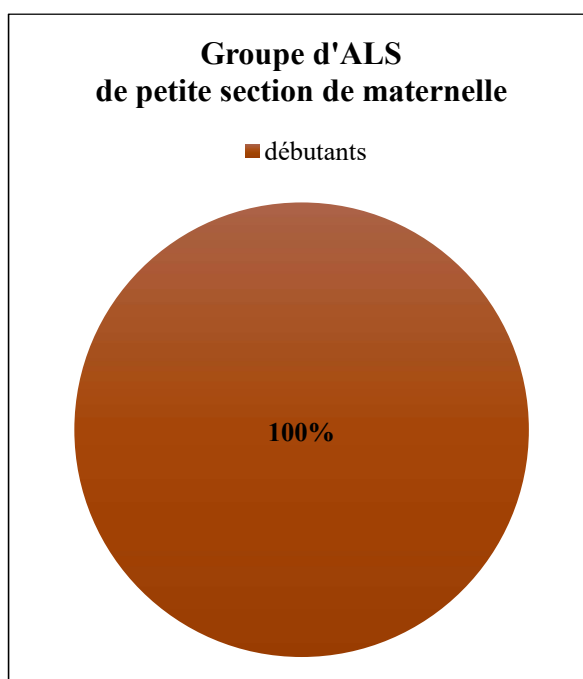
Le groupe 1 de CM1-CM2 compte habituellement huit élèves de tous niveaux en FLE. Cependant, l'un d'entre eux était absent lorsque nous avons filmé la séance. L'effectif réel est donc de sept élèves dont deux de niveau intermédiaire en français (28,5 % de l'effectif réel), deux débutants (28,5 %) et trois grands débutants (43 %). Parmi ces sept élèves, cinq LM sont représentées : l'allemand, l'anglais, le coréen, l'espagnol et l'hindi, soit 71,4 % de LM différentes par rapport à l'effectif. Puisqu'il y a trois niveaux de maîtrise de la LScO et que le pourcentage de LM différentes par rapport à l'effectif est supérieur à 50%, nous considérons que l'hétérogénéité linguistique de ce groupe est maximale (cf. chapitre 7, tableau 7).

Le groupe 2 de FLE de CM1-CM2 compte habituellement six élèves. Cependant, l'un d'entre eux était absent lorsque nous avons filmé la séance. L'effectif réel est donc de cinq élèves dont deux débutants en français (40 % de l'effectif réel) et trois grands débutants (60%). Parmi eux, quatre LM sont représentées : l'allemand, l'anglais, le coréen et l'hindi, soit 80 % de LM différentes par rapport à l'effectif. Puisqu'il y a deux niveaux de maîtrise de la LScO et que le pourcentage de LM différentes par rapport à l'effectif est supérieur à 50%, nous considérons que l'hétérogénéité linguistique de ce groupe est forte (cf. chapitre 7, tableau 7).

5. Profils linguistiques des groupes d'Anglais Langue Seconde

Nous avons filmé trois séances d'ALS. La première est menée par PALS1 en petite section de maternelle. Le graphique 6 présente le profil linguistique du groupe d'ALS de petite section de maternelle, lors de la séance observée (cf. annexe 34, tableau A, p. 153).

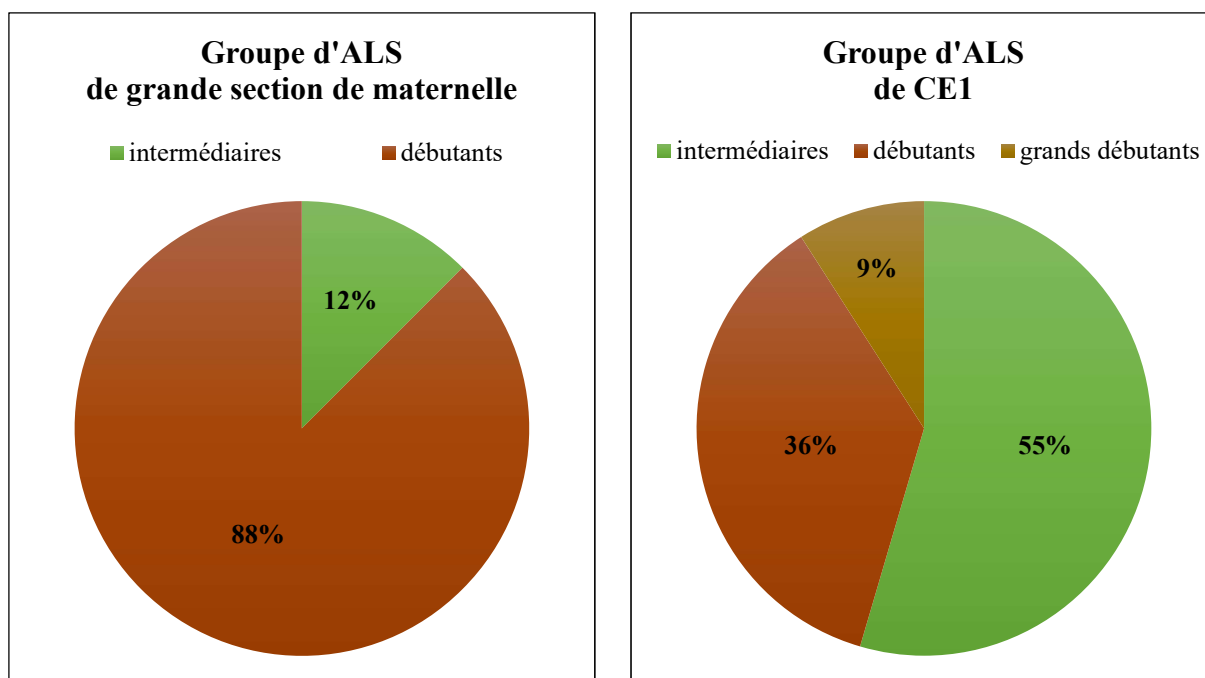
Graphique 6. Profils linguistiques des groupes d'ALS de petite section de maternelle



Le groupe d'ALS de petite section de maternelle compte cinq élèves, tous présents lorsque nous avons filmé la séance et tous débutants en anglais (100 % de l'effectif). Il y a donc un seul niveau de maîtrise de la LScO dans ce groupe. Parmi ces cinq élèves, trois LM sont représentées : un dialecte indien de Gurdura, l'espagnol et le français, soit 60 % de LM différentes par rapport à l'effectif. Puisqu'il y a un seul niveau de maîtrise de la LScO et que le pourcentage de LM différentes par rapport à l'effectif est supérieur à 50%, nous considérons que l'hétérogénéité linguistique de ce groupe est faible (cf. chapitre 7, tableau 7).

Les deux autres séances d'ALS observées sont conduites par PALS2, l'une en grande section de maternelle, et l'autre en CE1. Le graphique 7 présente les profils linguistiques de ces deux groupes d'ALS, lors des séances observées (grande section, cf. annexe 40, tableau A, p. 209 ; CE1, cf. annexe 43, tableau A, p. 239).

Graphique 7. Profils linguistiques des groupes d'ALS de grande section et de CE1



Le groupe d'ALS de grande section de maternelle compte huit élèves, tous présents lorsque nous avons filmé la séance. Il compte un élève de niveau intermédiaire en anglais (12 % de l'effectif) et sept débutants (88 %). Parmi ces huit élèves, quatre LM sont représentées : le coréen, le français, le hongrois et l'irlandais, soit 50 % de LM différentes par rapport à l'effectif. Puisqu'il y a deux niveaux de maîtrise de la LScO différents et que le pourcentage de LM différentes par rapport à l'effectif est égal à 50%, nous considérons que l'hétérogénéité linguistique de ce groupe est forte (cf. chapitre 7, tableau 7).

Le groupe d'ALS de CE1 compte habituellement treize élèves. Cependant, deux d'entre eux étaient absents lorsque nous avons filmé la séance. L'effectif réel est donc de onze élèves dont six de niveau intermédiaires en anglais (55 % de l'effectif réel), quatre débutants (36 %) et un grand débutant (9 %). Parmi ces onze élèves, cinq LM sont représentées : le coréen, l'espagnol, le français, le hongrois et un dialecte indien, soit 38,5 % de LM différentes par rapport à l'effectif. Puisqu'il y a trois niveaux de maîtrise de la LScO et que le pourcentage de LM différentes par rapport à l'effectif est inférieur à 50%, nous considérons que l'hétérogénéité linguistique de ce groupe est forte (cf. chapitre 7, tableau 7).

6. Synthèse du chapitre 8

Nous avons établi les profils linguistiques et les degrés d'hétérogénéité linguistique des classes ordinaires qui comprennent les classes principales de CE1 et CM2, ainsi que la section anglaise de CE1, et des dispositifs d'aide à l'apprentissage des LScO qui incluent les groupes de FLE de petite section, de CM1-CM2 groupe 1 (mixte) et groupe 2 (débutants), ainsi que les groupes d'ALS de petite section, grande section et CE1. Pour les classes ordinaires, nous avons exposé leurs profils linguistiques en classe entière sur la base de l'effectif d'élèves inscrits, mais aussi au moment des séances filmées en fonction de l'effectif réel par rapport aux élèves qui n'étaient pas intégrés lors de ces séances. Rappelons que l'hétérogénéité linguistique des classes ordinaires dépend de la discipline enseignée lors de la séance observée. Elle est forte en mathématiques (CE1 et CM2 de classe principale ainsi que CE1 de section anglaise) et faible en géographie (CM2 de classe principale). Concernant les dispositifs d'aide à l'apprentissage du français et de l'anglais, nous nous sommes appuyée directement sur les effectifs réels, en tenant compte des élèves absents, pour établir les profils linguistiques des groupes. Ces derniers nous ont permis de dégager leurs degrés d'hétérogénéité linguistique. Les groupes de FLE et d'ALS de petite section de maternelle ont une hétérogénéité linguistique faible. Elle est forte dans les groupes d'ALS de grande section de maternelle et de CE1 ainsi que dans le groupe 2 de FLE de CM1-CM2. Elle est maximale dans le groupe 1 de FLE de CM1-CM2.

Ainsi, dans le cas des classes ordinaires et des dispositifs d'aide, nous pouvons comparer des classes et des groupes ayant le même degré d'hétérogénéité linguistique, pour comprendre l'influence du statut de la LScO et de l'âge des élèves. En revanche, les degrés d'hétérogénéité linguistique différents de la classe principale de CM2 pendant les séances de mathématiques et de géographie ainsi que ceux des groupes 1 et 2 de FLE en CM1-CM2, vont nous permettre d'en comprendre l'impact sur le recours des enseignants aux GPAL.

CONCLUSION DE LA PARTIE III

Nos observations portent au final sur les classes principales de CE1 et CM2, la section anglaise de CE1, les groupes de Français Langue Étrangère (FLE) de petite section, de CM1-CM2 groupe 1 et de CM1-CM2 groupe 2, ainsi que sur les groupes d'Anglais Langue Seconde (ALS) de petite section, grande section et CE1, des écoles maternelle et élémentaire d'un établissement internationale publique de la région PACA.

Pour analyser les transcriptions de la séance d'enseignement filmée et de l'entretien avec l'enseignante concernée ainsi que le profil linguistique de chaque classe ou groupe étudié (établi à partir des questionnaires sur les langues des élèves), nous avons conçu trois tableaux synoptiques. Les tableaux A nous permettront de dégager le contexte des classes et groupes observés, en présentant notamment leur composition et leur degré d'hétérogénéité linguistique. Les tableaux B et C répertorient l'ensemble des Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique (GPAL) repérés dans la transcription de la séance (tableaux B) et dans celle de l'entretien (tableaux C), en les classant par catégories et types de GPAL. Dans un premier temps, la démarche clinique, avec son système d'entretiens et d'observations, va nous permettre de comprendre ces catégories et ces types de gestes d'adaptation utilisés par les professeures pour prévenir ou gérer les difficultés des élèves liées à la Langue de Scolarisation (LSco). Dans un second temps, l'approche comparative, nous permettra de comparer ces résultats en fonction du statut de la LSco (vernaculaire ou véhiculaire), de l'âge des élèves (de la petite section de maternelle au CM2) et du degré d'hétérogénéité linguistique (minimale, faible, moyenne (pour les groupes de FLE et d'ALS uniquement), forte ou maximale), pour voir dans quelle mesure le recours des enseignantes aux GPAL est influencé par ces trois facteurs. Pour cela nous comparerons les séances deux à deux, en classes ordinaires (classe principale et/ou section anglaise) et dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage du français et de l'anglais (groupes de FLE et d'ALS), de façon à pouvoir dégager le spécifique et le générique dans l'utilisation de gestes d'adaptation par les enseignantes observées ainsi que l'impact du type d'enseignement (ordinaire ou spécialisé) sur cette usage. C'est ce que nous proposons de faire dans la partie suivante, consacrée à l'analyse comparative de notre corpus et à la discussion des résultats.

PARTIE IV

ANALYSE COMPARATIVE DU CORPUS

ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

INTRODUCTION DE LA PARTIE IV

Cette quatrième partie est consacrée à l'analyse comparative des Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique (GPAL) repérés dans les séances observées et dans les entretiens les concernant. Elle se compose de quatre chapitres dont trois portent sur l'analyse de notre corpus (chapitres 9, 10 et 11) et un sur la discussion des résultats obtenus (chapitre 12).

Les trois premiers chapitres se rapportent chacun à l'un des trois facteurs d'influence définis dès l'introduction générale (cf. tableau 1) de cette thèse. L'objectif est de comprendre dans quelle mesure le statut de la Langue de Scolarisation (LSco) (chapitre 9), l'âge des élèves (chapitre 10) et le degré d'hétérogénéité linguistique (chapitre 11) influencent les GPAL que les professeures des écoles utilisent pendant les séances et évoquent en entretien pour prévenir et gérer les difficultés des élèves liées à la LSco.

D'une part, ces chapitres (9, 10 et 11) présenteront chacun deux analyses comparatives. La première sera relative à deux séances menées en classe ordinaire, soit en classe principale (où l'enseignement se fait en français) ou en section anglaise. La deuxième analyse portera sur deux séances conduites dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage du français et de l'anglais. Ces dispositifs consistent en des cours de Français Langue Étrangère (FLE) et d'Anglais Langue Seconde (ALS) qui permettent aux élèves d'entrer dans les enseignements en LSco. Rappelons que les élèves de niveau grand débutant, débutant et intermédiaire en français ou en anglais, sont extraits de la classe ordinaire en fonction de leur niveau de maîtrise de ces langues. Ils participent ainsi aux cours de FLE ou d'ALS, menés en petits groupes, avec une enseignante spécialisée. Les grands débutants ne sont intégrés en classe ordinaire qu'en sport et en arts visuels, les débutants participent également aux mathématiques et les élèves de niveau intermédiaires assistent aussi aux cours de sciences, d'histoire et de géographie. Les élèves de niveau avancé en LSco et les locuteurs natifs participent en plus aux séances de littérature et d'étude de la langue – par conséquent à l'intégralité des enseignements des classes ordinaires – et sont appelés 'francophones' en classe principale et 'anglophones' en section anglaise par l'équipe éducative de cette école internationale. Les élèves de niveau avancé en LSco, sont les seuls parmi ceux qui ne sont pas locuteurs natifs, qui ne participent pas ou plus aux dispositifs d'aide à l'apprentissage des LSco.

Dans les deux analyses comparatives des chapitres 9, 10 et 11, dans un premier temps, nous comparerons les contextes des deux séances, à partir des tableaux A des annexes intitulées 'Tableaux synoptiques de la séance' (chapitre 9, cf. annexes 25 p. 80, 28 p. 104, 31 p. 133 et 34 p. 153 ; chapitre 10, cf. annexes 25 p. 80, 37 p. 186, 40 p. 209 et 43 p. 239 ; chapitre 11, cf. annexes 37 p. 186, 46 p. 274, 49 p. 313 et 51 p. 344). Rappelons que les tableaux A ont été conçus à l'aide des profils linguistiques des classes et des groupes (cf. chapitre 8) élaborés pour chaque séance à partir des informations recueillies dans les questionnaires sur les langues des élèves ainsi que dans les entretiens avec leurs enseignantes. Pour comparer les contextes des deux séances, nous exposerons leurs points communs et leurs différences concernant la période de l'année durant laquelle les séances ont été filmées, leur durée, le nombre d'élèves inscrits et présents, le thème étudié, les éléments relatifs au profil linguistique de la classe (nombre de LM représentées, pourcentage d'élèves capables de suivre tous les enseignements en LScO et d'élèves de niveaux intermédiaire, débutant et grand débutant), ainsi que les informations relatives aux trois facteurs d'influence déterminés (LScO - statut de la LScO ; niveau de classe - âge des élèves ; discipline enseignée - degré d'hétérogénéité linguistique). Rappelons également que la discipline enseignée au moment de l'observation détermine l'hétérogénéité linguistique des classes ordinaires (cf. chapitre 7, tableau 6), mais que celle des groupes de FLE et d'ALS a été déterminée à partir de leurs profils linguistiques (cf. chapitre 7, tableau 7).

Toujours concernant les deux analyses comparatives des chapitres 9, 10 et 11, dans un second temps, nous procéderons à l'analyse comparative des gestes d'adaptation, réalisée d'une part, à partir des tableaux B pour ceux utilisés par les enseignantes pendant les séances, et d'autre part, à partir des tableaux C pour ceux qu'elles ont évoqués en entretien (mêmes annexes que les tableaux A). Dans ces tableaux, les GPAL extraits des transcriptions ont été regroupés par types de gestes d'adaptation, qui correspondent aux actions de l'enseignante, comme 'répéter', 'reformuler'... Pour chacun d'eux, le nombre d'occurrences est indiqué. Ces différents types de GPAL ont eux-mêmes été regroupés en catégories, correspondant aux intentions de l'enseignante lorsqu'elle les a soit mis en œuvre dans la séance, soit évoqués en entretien (exemples de catégories : pour 'favoriser la compréhension', 'définir un mot inconnu'...). Cela permet de distinguer un même type de gestes d'adaptation utilisé dans des intentions différentes, comme par exemple le fait de 'répéter' auquel une enseignante peut avoir recours pour 'capter l'attention d'un ou plusieurs élèves', favoriser la compréhension orale' ou encore 'corriger une erreur de lexique, de prononciation ou de syntaxe à l'oral'. Le

contexte au moment où un type de GPAL est repéré, permet de catégoriser ce dernier en fonction de l'intention de l'enseignante et par conséquent, de l'analyser plus finement. L'analyse portera sur trois séries de variables : les caractéristiques quantitatives et qualitatives des GPAL utilisés dans les séances et les entretiens, et leurs orientations (uniquement dans les séances). Tout d'abord, la comparaison des caractéristiques quantitatives des gestes d'adaptation se fera à travers le nombre de GPAL relevés et leurs types les plus fréquents, d'une part dans les deux séances et d'autre part dans les deux entretiens, avant de déterminer si les types de gestes d'adaptation les plus fréquemment mobilisés pendant les séances correspondent à ceux évoqués le plus souvent dans les entretiens correspondants. Puis, la comparaison des caractéristiques qualitatives des GPAL portera sur les catégories et les types de gestes d'adaptation qui seront analysés en fonction des points communs aux deux séances puis aux deux entretiens comparés, avant d'exposer les différences entre les deux séances puis entre les deux entretiens. Enfin, la comparaison des orientations des GPAL utilisés pendant les séances sera basée sur l'analyse de la répartition des gestes d'adaptation utilisés pendant les séances en fonction de leurs formes, à travers la 'structuration du milieu didactique' (gestes d'atmosphère, de pilotage, d'étayage ou de tissage ; Bucheton, 2011 ; cf. chapitre 5, § 5), des moments où les enseignantes y ont recours, via 'la structure de l'action de l'enseignant' (définir la tâche, la dévoluer aux élèves, réguler les apprentissages ou institutionnaliser le savoir ; Sensevy et Mercier, 2007 ; cf. chapitre 5, § 6) et de ce qu'elles cherchent à favoriser lorsqu'elles y font appel, à travers leur gestion des '4 Cs' (la communication, la cognition, la culture ou le contenu ; Coyle, 2002 ; cf. chapitre 5, § 7). Pour finir, chacune des deux analyses comparatives de chaque chapitre présentera une synthèse des résultats obtenus concernant le facteur étudié, dans le type d'enseignement concerné (classes ordinaires ou dispositifs d'aide).

D'autre part, chacun des chapitres d'analyse se termineront par un rappel et une comparaison des résultats obtenus en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide. Dans un premier temps, nous récapitulerons les résultats obtenus dans les deux analyses comparatives précédentes, à l'aide de deux tableaux, l'un synthétisant la comparaison des deux séances conduites en classe ordinaire, et l'autre, celle des deux séances menées dans les dispositifs d'aide. Pour les deux séances comparées, ces tableaux indiqueront leur contexte, les caractéristiques quantitatives des GPAL (nombres de gestes d'adaptation, de types et de catégories de GPAL utilisés dans la séance, nombre de gestes d'adaptation évoqués en entretien, types de GPAL les plus fréquents dans la séance et l'entretien), les caractéristiques qualitatives des gestes

d'adaptation (catégories de GPAL repérées dans la séance et l'entretien) et l'orientation des gestes d'adaptation (structuration du milieu didactique, structure de l'action de l'enseignante et gestion des 4 Cs). Ces tableaux permettront de visualiser directement quels éléments relatifs aux caractéristiques quantitatives et qualitatives des GPAL ainsi qu'à leurs orientations, sont influencés par le facteur étudié. Dans un second temps, nous comparerons ces résultats de façon à dégager les différences et les similitudes entre les séances en classe ordinaire et celles menées dans les dispositifs d'aide, concernant l'influence du facteur étudié sur le recours des enseignantes aux gestes d'adaptation, afin de déterminer si le type d'enseignement (ordinaire ou spécialisé) modifie cette influence.

Le dernier chapitre de cette thèse (chapitre 12) sera consacré à la discussion des résultats présentés dans les trois chapitres précédents. Dans un premier temps, il présentera des résultats généraux obtenus par l'analyse de l'ensemble des dix séances observées et des entretiens correspondants, ainsi qu'une typologie générale des catégories de GPAL repérées dans l'ensemble du corpus. Dans un second temps, nous discuterons les effets contextuels relatifs aux trois facteurs étudiés dans cette thèse : le statut de la LScO, l'âge des élèves et le degré d'hétérogénéité linguistique. Les résultats généraux ainsi que les variations contextuelles seront discutés au niveau des caractéristiques quantitatives et qualitatives ainsi que des orientations des gestes d'adaptation. Pour conclure ce chapitre consacré à la discussion des résultats, nous présenterons une réflexion sur les limites générales de cette recherche.

Pour illustrer la comparaison des contextes des séances et l'analyse des GPAL, nous utiliserons des énoncés extraits des transcriptions des séances d'enseignement et des entretiens. Rappelons que celles-ci ont été réalisées à partir du code de transcription que nous avons élaboré (cf. annexe 7, p. 18). Les numéros précédant les énoncés correspondent au tour de parole, les observables comportementaux sont indiqués en italique entre parenthèses, les silences plus (+++) ou moins (+) longs sont notifiés et les élèves sont désignés par l'initiale de leur prénom.

CHAPITRE 9 : L'influence du statut de la langue de scolarisation sur les GPAL

Ce chapitre porte sur l'analyse des Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique (GPAL) dans deux situations d'enseignement qui varient en fonction du statut de la Langue de Scolarisation (LSco). Il s'agit d'étudier dans quelle mesure le fait d'enseigner en français (langue véhiculaire mais aussi vernaculaire) ou en anglais (langue uniquement véhiculaire) influence les GPAL des enseignants pour gérer les difficultés des élèves liées à la LSco.

Nous souhaitons explorer la façon dont la LSco influence le nombre, les types et les catégories de gestes d'adaptation utilisés par les enseignantes ainsi que l'orientation qu'ils prennent en fonction de leurs préoccupations relatives à la structuration du milieu didactique, à la structure de leur action et à leur gestion des 4 Cs. Pour cela nous présenterons, dans un premier temps, une analyse comparative de deux séances de mathématiques conduites dans une même classe de CE1, l'une en français par la professeure de classe principale, PF, et l'autre en anglais par celle de section anglaise, PA. Les facteurs liés à l'âge des élèves et à l'hétérogénéité linguistique des deux classes sont neutralisés puisque les séances comparées sont menées dans le même niveau de classe et dans la même discipline (qui détermine, rappelons-le, le degré d'hétérogénéité linguistique ; cf. chapitre 7, tableau 6). Puis, dans un deuxième temps, nous comparerons deux séances menées dans le cadre des dispositifs d'aide en LSco avec des élèves de petite section de maternelle, l'une en français par la professeure de Français Langue Étrangère, PFLE1, et l'autre en anglais par celle d'Anglais Langue Seconde, PALS1 (dans les chapitres suivants, des séances menées par d'autres professeures de FLE et d'ALS seront comparées, d'où l'emploi d'un numéro pour les différencier). Dans ce cas, les facteurs liés à l'âge des élèves et à l'hétérogénéité linguistique des deux groupes sont également neutralisés puisque les séances comparées sont menées dans le même niveau de classe et que l'hétérogénéité linguistique des deux groupes est semblable (déterminée, rappelons-le, en fonction des nombres de Langues Maternelles (LM) et de niveaux de maîtrise de la LSco représentés (cf. chapitre 7, tableau 7), lors de la présentation de la population étudiée ; cf. chapitre 8, § 4 et 5). Dans un troisième temps, nous comparerons les résultats obtenus dans les classes ordinaires et dans les dispositifs d'aide. Les résultats de ces trois analyses comparatives seront discutés dans le chapitre 12.

1. Analyse comparative de séances de mathématiques en CE1 en français et en anglais

Cette analyse comparative porte sur deux séances de mathématiques menées en CE1, l'une par la professeure francophone, PF, et l'autre par la professeure anglophone, PA. Elle nous permettra de comprendre l'influence du statut de la LScO sur l'utilisation des GPAL en classe ordinaire.

1.1. Comparaison des contextes

Pour comparer les contextes des deux séances de mathématiques menées en CE1 par PF en français et par PA en anglais, nous nous appuyons sur les tableaux A des annexes intitulées 'Tableaux synoptiques de la séance' (PF, cf. annexe 25, p. 80 ; PA, cf. annexe 28, p. 104). Le tableau 12 présente les caractéristiques contextuelles des deux séances étudiées et expose leurs points communs et leurs différences.

Tableau 12. Contextes des séances de mathématiques en CE1 en français et en anglais

Points communs	Différences	
	Français et Anglais	Anglais
Période de l'année 2013 : mai	LScO : français	LScO : anglais
Durée de la séance : 1h10/1h06	Statut LScO : vernaculaire Thème : la calculatrice	Statut LScO : véhiculaire Thème : les histogrammes
Discipline: mathématiques	16 élèves francophones :	7 élèves anglophones :
Niveau de classe : CE1	11 locuteurs natifs	tous locuteurs natifs
Âge des élèves : 7-8 ans	5 de niveau avancé	11 élèves inscrits en ALS :
19/20 élèves inscrits	2 élèves inscrits en FLE :	tous de niveau intermédiaire
18 élèves présents*	1 de niveau intermédiaire	
7/6 LM représentées	1 débutant	
Hétérogénéité linguistique des deux classes : forte		

* 1 élève grand débutant en français était en cours de FLE pendant la séance en français et 2 élèves grands débutants en anglais étaient en cours d'ALS lors de la séance en anglais

Le tableau 12 permet de constater que pour les deux séances comparées, la période de l'année durant laquelle elles ont été filmées, leur durée, le niveau de classe et par conséquent l'âge des élèves, le nombre d'élèves inscrits, le nombre d'élèves présents, le nombre de LM représentées dans chaque classe, la discipline enseignée et donc l'hétérogénéité linguistique de la classe au moment de l'observation, sont semblables. Trois points diffèrent entre ces deux séances : les thèmes abordés, les profils linguistiques des deux classes ainsi que la LSco, (et par conséquent son statut).

Concernant les thèmes abordés dans ces deux séances de mathématiques, ils portent sur l'utilisation de la calculatrice en classe principale et sur l'organisation de données (les histogrammes) en section anglaise. Lors de la séance en français, PF commence par du calcul mental (arrondir un nombre à la centaine supérieure) puis continue par une séance sur la calculatrice (utiliser la calculatrice à bon escient). Elle explique pourquoi elle souhaitait travailler cette dernière compétence (cf. annexe 24, p. 74) :

66. PF : [...] c'était sur la calculatrice parce que ça ça fait partie plus ou moins du programme et avant de commencer la notion de multiplication + qu'ils ont déjà faite en langue + j'avais envie de les faire un petit peu manipuler et surtout ce qui était important c'était de faire aussi émerger que c'est un outil + que c'est pas une finalité

La séance en anglais traite de l'organisation de données qui, comme l'a fait remarquer PA lors de l'entretien, fait partie des programmes anglais mais pas des programmes français (cf. annexe 27, p. 100) :

46. PA : c'est sur l'organisation de données qui est un élément en math qui n'existe pas en français mais qui est obligatoire dans les programmes anglais + et ça parle de tout ce qui est visuel pour organiser et interpréter les données

Comme nous pouvons le constater dans le tableau 12, le profil linguistique des deux classes est différent. Dans la séance de PF, 89 % des élèves sont francophones (locuteurs natifs + élèves de niveau avancé en français), alors que dans celle de PA, ils sont seulement 39 % à être anglophones (idem en anglais). Cependant, dans la séance en français, même s'il n'y a que deux élèves parmi les présents qui ne sont pas francophones (le grand débutant étant en FLE pendant la séance), il s'agit d'élèves de niveau intermédiaire et débutant, soit 5,5 % de l'effectif réel chacun, ce qui fait trois niveaux de maîtrise de la LSco différents à gérer pour l'enseignante. En revanche, dans la séance en anglais, parmi les élèves non anglophones il n'y a que des élèves de niveau intermédiaire, soit 61 % de l'effectif réel (les deux grands

débutants étant en ALS pendant la séance). Cela rend cette classe moins hétérogène linguistiquement du fait qu'il n'y ait finalement que deux niveaux de maîtrise de la LSco différents (locuteur natif et intermédiaire) et également qu'il s'agisse de deux niveaux proches. Néanmoins, l'hétérogénéité linguistique des deux classes, déterminée en fonction de la discipline enseignée, est considérée comme forte (cf. chapitre 7, tableau 6).

Ce qui diffère également entre ces deux séances, concerne les LSco dans lesquelles elles sont menées (l'une en français, l'autre en anglais) et par conséquent leur statut (respectivement vernaculaire et véhiculaire), dont nous cherchons à comprendre l'influence sur le recours des deux enseignantes aux gestes d'adaptation.

1.2. Caractéristiques quantitatives des GPAL dans les séances et les entretiens

Pour comparer les caractéristiques quantitatives des gestes d'adaptation auxquels les professeures francophone (PF) et anglophone (PA) font appel, nous déterminerons le nombre de GPAL utilisés et leurs types les plus fréquents, tout d'abord dans les deux séances de mathématiques menées en CE1, puis dans les deux entretiens qui s'y rapportent.

Pour repérer les GPAL utilisés par PF, nous nous sommes appuyée sur les transcriptions de sa séance de mathématiques en CE1 (cf. annexe 23, p. 55) et de l'entretien mené avec elle au sujet de cette séance (cf. annexe 24, p. 74). Les gestes d'adaptation ainsi repérés ont été analysés dans les tableaux synoptiques B pour la séance (cf. annexe 25, p. 81) et C pour l'entretien (cf. annexe 25, p. 85). Pour repérer ceux utilisés par PA, nous nous sommes basée sur les transcriptions de sa séance de mathématiques en CE1 (cf. annexe 26, p. 89) et de l'entretien mené avec elle au sujet de cette séance (cf. annexe 27, p. 100). Les GPAL ainsi repérés ont été analysés dans les tableaux synoptiques B pour la séance (cf. annexe 28, p. 105) et C pour l'entretien (cf. annexe 28, p. 112). Les gestes d'adaptation extraits des transcriptions ont été regroupés selon leur type, correspondant aux actions des enseignantes, comme 'répéter', 'reformuler'... Pour chacun d'eux, le nombre d'occurrences est indiqué. Les différents types de GPAL sont eux-mêmes catégorisés en fonction des intentions des professeures lorsqu'elles les ont soit mis en œuvre dans leur séance, soit évoqués en entretien (exemples de catégories : pour 'favoriser la compréhension', 'définir un mot inconnu'...).

Le rapprochement de ces tableaux synoptiques a permis d'élaborer les tableaux comparatifs 13 et 14 des paragraphes 1.2.1 et 1.2.2 ci-après. Ces deux tableaux permettent de comparer les catégories, les types et le nombre de GPAL utilisés par les deux professeures, afin de comprendre dans quelle mesure les gestes d'adaptation peuvent être influencés par le statut de la LScO.

1.2.1. Comparaison des séances

Le tableau 13 a pour but d'exposer les occurrences des types de GPAL repérés dans les deux séances de mathématiques en CE1, menées l'une en français par l'enseignante de classe principale, PF, et l'autre en anglais par celle de section anglaise, PA.

Tableau 13. Occurrences des types de GPAL dans les séances en français et en anglais

Séances de mathématiques (CE1)	en français (PF)	en anglais (PA)
Catégories et types de GPAL	Occurrences des types de GPAL	
Pour favoriser la compréhension orale		
- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes	13	6
- insister sur les mots clés	1	7
- s'appuyer sur un support écrit	-	5
- s'appuyer sur un support visuel	-	7
- répéter	8	5
- associer un son à une action ou à une chose	3	-
- demander à l'élève s'il a compris	1	-
- utiliser la gestuelle	-	13
- mimer	-	1
- reformuler	2	12
- demander à un pair de reformuler	-	1
Pour définir un mot inconnu		
- donner la définition	1	1
- montrer	-	1
- expliquer	-	3
- demander à un pair d'expliquer	-	1
Pour encourager l'expression orale en LScO :		

- féliciter l'élève verbalement	3	5
- utiliser la gestuelle	-	3
- indiquer à l'élève quoi faire	-	1
Pour corriger une erreur de prononciation :		
- demander à l'élève de redire le mot sans lui donner la bonne prononciation	1	-
Pour corriger une erreur de syntaxe à l'oral :		
- reformuler en rectifiant l'erreur	-	2
Pour corriger une erreur de syntaxe à l'écrit :		
- écrire la phrase correcte	1	-
Pour gérer une incompréhension liée à une différence culturelle :		
- expliquer les différentes significations selon le contexte culturel	1	-
Pour faire un lien avec les apprentissages en langues de section :		
- demander aux élèves où ils en sont sur un point du programme dans les différentes sections linguistiques	1	-
Nombre de GPAL	36	74
Nombre de types de GPAL	12	17
Nombre de catégories de GPAL	7	4

Pendant la séance en français, nous avons relevé trente-six gestes d'adaptation de douze types différents, regroupés en sept catégories. Nous constatons que les types de GPAL les plus fréquemment utilisés par PF pendant cette séance ont également pour but de 'favoriser la compréhension orale'. Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses, suivi d'un exemple issu de l'annexe 25 (cf. tableau B, p. 81) :

- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes (13) :

447. PF : elle a (*en corrigeant en rouge sur le cahier*) + le + même + nombre + de + billes + qu'avant

- répéter (8) :

277. PF : ça c'est quoi comme opération + comment ça s'appelle

278. E : heu + les fois

279. PF : les fois c'est quoi comme opération

Pendant la séance de mathématiques en anglais, nous avons relevé soixante-quatorze gestes d'adaptation de dix-sept types différents, regroupés en quatre catégories. Nous constatons que les types de GPAL auxquels PA a eu le plus recours pendant cette séance ont pour but de 'favoriser la compréhension orale' (occurrences entre parenthèses suivies d'un exemple issu de l'annexe 28, tableau B, p. 105) :

- utiliser la gestuelle (13) :

56. PA: [...] we're colouring in levels on a bar chart +++ you'll see (*gesturing with her hand different levels vertically on top of one another*)

- reformuler (12) :

80. PA: [...] which hobby is the least + popular (*emphasising 'least'*) +++ the one that people don't like as much + the one the fewer people like

Pour conclure sur le nombre et les types de gestes d'adaptation relevés pendant ces deux séances de mathématiques en CE1, nous remarquons que, par rapport à l'enseignante francophone, la professeure anglophone a recours à un nombre de GPAL plus de deux fois plus important (74 vs 36) et à des types de gestes d'adaptation plus variés (17 vs 12), même s'ils sont regroupés en moins de catégories (4 vs 7). Autrement dit, dans la séance menée dans la langue véhiculaire (l'anglais), l'enseignante fait appel à plus de GPAL ainsi qu'à des types de gestes d'adaptation plus variés, par rapport à la séance dans la langue vernaculaire (le français). Nous notons également que les types de GPAL les plus utilisés par les deux enseignantes ont pour but de 'favoriser la compréhension orale'. Cependant ces types de gestes d'adaptation sont différents : 'parler lentement en séparant les mots ou les syllabes' et 'répéter' pour PF vs 'utiliser la gestuelle' et 'reformuler' pour PA.

1.2.2. Comparaison des entretiens

Le tableau 14 expose les occurrences des types de GPAL évoqués par les professeures francophone et anglophone lors des entretiens relatifs à leur séance de mathématiques en CE1.

Tableau 14. Occurrences des types de GPAL dans les entretiens avec les professeurs

Entretiens (CE1)	PF	PA
Catégories et types de GPAL	Occurrences des types de GPAL	
Pour favoriser la compréhension :		
- compter sur la présence de la professeure de FLE / d'ALS pour aider les élèves intégrés dans la classe	1	1
- faire des analogies avec une autre langue	1	1
- traduire	1	-
- demander à un pair de traduire	1	1
Pour encourager l'expression orale en LScO :		
- encourager les élèves à utiliser la LScO lorsqu'ils travaillent	-	1
Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO :		
- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LScO quand cela ne concerne pas le travail	1	1
- permettre aux élèves débutants d'utiliser une autre langue que la LScO	-	1
Pour harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe :		
- réajuster le contenu par rapport à ce qui a été fait dans les sections linguistiques	1	-
- utiliser les mêmes procédures que dans les sections linguistiques	1	-
- se concerter avec les enseignants des sections linguistiques	1	-
- laisser les élèves utiliser la procédure de leur pays ou pas, selon le niveau de classe	1	-
Nombre de GPAL	9	6
Nombre de types de GPAL	9	6
Nombre de catégories de GPAL	3	3

Lors de l'entretien concernant la séance de mathématiques en français, PF a cité neuf gestes d'adaptation de neuf types différents, regroupés en trois catégories. Quatre de ces neuf types de GPAL visent également à 'favoriser la compréhension', qui représente une des deux catégories regroupant le plus de types de gestes d'adaptation évoqués par l'enseignante. Pour

chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses suivi d'un exemple issu de l'annexe 25 (cf. tableau C, p. 85) :

- compter sur la présence de la professeure de FLE pour aider les élèves intégrés dans la classe (1) :

29. MZ : et est-ce que tu changes quelque chose justement quand ces deux petits sont là + R et C +++ est-ce que tu vas faire justement plus attention au vocabulaire que quand ils sont pas là [...]
32. PF : non j'essaie d'avancer quand même normalement sachant que c'est encore compliqué parce que je les ai que deux fois par semaine + voilà + après c'est pour ça que j'ai PFLE2 qui est donc le professeur de FLE et qui est là pour aider

- faire des analogies avec une autre langue (1) :

50. PF : quand je vois qu'un enfant justement allemand ou anglais a une difficulté justement sur la compréhension d'un mot ou d'une expression + j'hésite pas à faire des analogies avec le mot anglais ou le mot français en leur disant ah ben tiens + y en a qui sont de racine latine + je lui dis ben tu vois en allemand c'est comme ça + c'est comme en français + juste ça se prononce différemment + ou je dis tiens en anglais et en allemand c'est le même mot + donc ça je le fais + je le fais régulièrement parce que les enfants ils s'y retrouvent et ils adorent ça

- traduire (1) :

52. PF : il est là pour faire des math + si je vois que sur l'énoncé il comprend pas + je vais pas hésiter à lui traduire en anglais ou en allemand + parce que là la barrière c'est pas le problème de la compétence en mathématiques + c'est une compétence linguistique et là je mets l'accent sur les math [...]
57. MZ : et du coup pour un petit coréen
58. PF : ah ben en anglais parce que moi le coréen c'est

- demander à un pair de traduire (1) :

60. PF : j'ai un petit espagnol [...] il était complètement débutant [...] il se débrouille peut-être un petit peu mieux en anglais [...] donc je le mets à côté d'un élève qui est complètement bilingue anglais et français et quand il y a un petit problème + il hésite pas à lui faire une petite traduction afin qu'il puisse suivre [...] quand je vois qu'il y a un petit soucis + ben il lui fait la traduction + c'est pas la peine d'y passer deux heures quoi + parce qu'il en fait du FLE + il en fait toute la journée sinon alors

Quatre autres types de GPAL évoqués par la professeure francophone visent quant à eux à 'harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe principale'. Ils représentent la deuxième catégorie regroupant le plus de types de

gestes d'adaptation évoqués par l'enseignante, ex aequo avec celle décrite précédemment (occurrences entre parenthèses suivies d'un exemple issu de l'annexe 25, tableau C, p. 85) :

- réajuster le contenu par rapport à ce qui a été fait dans les sections linguistiques (1) :

40. PF : le programme de mathématiques en anglais est beaucoup plus en avance sur la classe de CE1 que ce qu'il est en français + en allemand il l'est moins + donc je suis obligée de réajuster + en chinois alors ils ont un ou deux élèves et comme ils ne font que du chinois et des math et pas de découverte du monde + ils sont forcément très en avance

- utiliser les mêmes procédures que dans les sections linguistiques (1) :

70. PF : (*en parlant de la soustraction*) cette histoire de casser les dizaines + ils ont bien compris + moi je le fais de cette manière-là parce qu'en allemand ils font comme ça + en anglais ils font comme ça + donc on a dit non il faut harmoniser + il faut faire la même chose + c'est pas possible de faire avec cette histoire de retenue comme moi j'ai appris à l'école et après ils le font en langue de manière différente parce qu'alors là

- se concerter avec les enseignants des sections linguistiques (1) :

74. PF : au niveau des opérations + on y travaille encore + on doit avoir des réunions là-dessus

- laisser les élèves utiliser la procédure de leur pays ou pas, selon le niveau de classe (1) :

74. PF : en classe de CM2 + vu qu'il y en a qui arrivent juste maintenant et qui ont appris dans leur pays à faire les divisions + [...] alors ils ont tous leur manière de faire + donc là je les laisse +++ si par exemple on fait résolution de problème alors je dis bon + moi je montre notre manière de faire + mais après je dis bon si toi tu es plus à l'aise dans les opérations de ton pays tu fais + par contre en CE1 non + parce que je sais que la scolarité va continuer [...] (*en parlant des CM2*) l'année prochaine ils auront les math en langue de section + donc là du coup ça sert à rien que je leur apprenne ma méthode

Pendant l'entretien relatif à la séance de mathématiques en CE1 en anglais, PA a évoqué six GPAL de six types différents, regroupés en trois catégories. La moitié d'entre eux vise à 'favoriser la compréhension' qui représente la catégorie regroupant le plus de gestes d'adaptation évoqués par l'enseignante (occurrences entre parenthèses suivies d'un exemple issu de l'annexe 28, tableau C, p. 112) :

- compter sur la présence de la professeure d'ALS pour aider les élèves intégrés dans la classe (1) :

(PALS2 est la professeure d'Anglais Langue Seconde qui travaille avec PA. Elle vient dans la classe de PA aider les élèves intégrés quand elle ne prend pas en charge un groupe en cours d'ALS)

44. PA : [...] (*en parlant d'un élève intégré en mathématiques*) il a beaucoup d'aide personnalisée et il va de lui-même auprès de PALS2 quand on est en classe entière

- faire des analogies avec une autre langue (1) :

38. PA : [...] quand en anglais on trouve un mot qui vient du français +++ donc je trouve que c'est utile pour les francophones de faire le lien +++ et là en anglais j'expliquerais que ce mot vient du français comme ça ils voient le rapport

- demander à un pair de traduire (1) :

44. PA : [...] heureusement qu'on a d'autres enfants coréens dans la classe qui des fois sert comme traducteurs explicateurs

Pour conclure sur le nombre et les types de GPAL évoqués par les deux professeures lors des entretiens, nous remarquons que, par rapport à l'enseignante anglophone, la professeure francophone mentionne un nombre de gestes d'adaptation plus important (9 vs 6) et des types de GPAL plus variés (9 vs 6), même s'ils sont regroupés en trois catégories dans les deux cas. Autrement dit, dans l'entretien se rapportant à la séance menée dans la langue vernaculaire (le français), l'enseignante évoque plus de gestes d'adaptation et mentionne des types de GPAL plus variés, par rapport à celui concernant la séance dans la langue véhiculaire (l'anglais). Nous notons également que les types de gestes d'adaptation les plus cités par les deux enseignantes, ont pour but de 'favoriser la compréhension' et qu'il s'agit des mêmes types de GPAL, avec toutefois un type supplémentaire pour PF ('traduire'). Retenons également que les types de gestes d'adaptation évoqués le plus fréquemment par PF lors de l'entretien, visant à 'favoriser la compréhension' sont ex aequo avec ceux ayant pour but d' 'harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe principale'.

1.2.3. Correspondance entre séances et entretiens

Dans l'entretien relatif à la séance en français, deux catégories regroupent le plus de types de GPAL : 'favoriser la compréhension' et 'harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe principale' La première de ces deux catégories de gestes d'adaptation correspond à celle des types de GPAL les plus fréquemment

utilisés pendant la séance en français. Toutefois, il ne s'agit pas des mêmes types de gestes d'adaptation. En effet, pendant la séance, ils consistent à 'parler lentement en séparant les mots ou les syllabes' et à 'répéter', alors que pendant l'entretien, il s'agit de 'compter sur la présence de la professeure de FLE pour aider les élèves intégrés dans la classe', 'faire des analogies avec une autre langue', 'traduire' et 'demander à un pair de traduire'. Aucun des types de GPAL observés pendant la séance n'a été mentionné par PF pendant l'entretien et elle n'a eu recours en classe à aucun de ceux qu'elle a évoqué en entretien. En revanche, concernant la deuxième catégorie relative à l'harmonisation des programmes des différents pays, dont PF parle beaucoup en entretien, un des quatre types de gestes d'adaptation cités ('réajuster le contenu par rapport à ce qui a été fait dans les sections linguistiques') se retrouve pendant la séance, lorsqu'elle demande aux élèves où ils en sont au niveau de la multiplication dans leurs différentes sections linguistiques. Pour 'favoriser la compréhension', la professeure francophone ne parle donc pas des types de GPAL auxquels elle a le plus recours pendant la séance et n'utilise en classe, aucun de ceux qu'elle cite en entretien. En revanche, elle utilise un des quatre types de gestes d'adaptation mentionné pour harmoniser les programmes selon les langues de section de ses élèves. Les trois autres n'ont pas été observés pendant la séance.

Pendant la séance en anglais ainsi que lors de l'entretien la concernant, les types de GPAL les plus fréquents visent également à 'favoriser la compréhension'. Cependant, comme dans le cas de la classe principale, il ne s'agit pas des mêmes types de gestes d'adaptation. En effet, pendant la séance en section anglaise, ils consistent à 'utiliser la gestuelle' et à 'reformuler', alors que pendant l'entretien qui s'y rapporte, il s'agit de 'compter sur la présence de la professeure d'ALS pour aider les élèves intégrés dans la classe', 'faire des analogies avec une autre langue' et 'demander à un pair de traduire'. Aucun des types de GPAL observés pendant la séance n'a été mentionné par PA pendant l'entretien et elle n'a eu recours en classe à aucun de ceux qu'elle a évoqué en entretien. Pour favoriser la compréhension, la professeure anglophone ne parle donc pas des types de gestes d'adaptation auxquels elle a le plus recours en classe et n'utilise aucun de ceux qu'elle cite en entretien.

1.3. Caractéristiques qualitatives des GPAL dans les séances et les entretiens

Pour comparer les caractéristiques qualitatives des gestes d'adaptation relevés dans les séances et les entretiens lorsque la LScO est vernaculaire (PF) et quand elle est véhiculaire (PA), nous présenterons tout d'abord les catégories et les types de GPAL communs aux deux enseignantes, puis ceux utilisés uniquement par PF et enfin ceux auxquels seule PA fait appel.

1.3.1. GPAL communs aux deux LScO

Si l'on considère l'ensemble des types de gestes d'adaptation relevés dans la séance et l'entretien qui s'y rapporte, nous constatons que leur nombre est proche (21 pour PF vs 23 pour PA). Cela pourrait laisser penser qu'il s'agit des mêmes types de gestes d'adaptation or, seuls dix sont communs aux deux professeures (cf. tableau 15).

Tableau 15. Catégories et types de GPAL communs en français et en anglais

Catégories et types de GPAL communs à la classe principale et à la section anglaise de CE1	
Séances	Entretiens
Pour 'favoriser la compréhension orale' : <ul style="list-style-type: none">- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes- insister sur les mots clés- répéter- reformuler	Pour 'favoriser la compréhension' : <ul style="list-style-type: none">- compter sur la présence de la professeure de FLE / d'ALS pour aider les élèves intégrés dans la classe- faire des analogies avec une autre langue- demander à un pair de traduire
Pour 'définir un mot inconnu' : <ul style="list-style-type: none">- donner la définition	Pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO' : <ul style="list-style-type: none">- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LScO quand cela ne concerne pas le travail
Pour 'encourager l'expression orale en LScO' : <ul style="list-style-type: none">- féliciter l'élève verbalement	
3 catégories et 6 types de GPAL communs	2 catégories et 4 types de GPAL communs

Sur les douze types de gestes d'adaptation relevés dans la séance en français et les dix-sept repérés dans celle en anglais, seuls six sont communs aux deux séances. De même, sur les neuf types de gestes d'adaptation évoqués par PF et les six cités par PA, seuls quatre sont communs aux deux entretiens.

Précisons que, comme PF, PA permet aux élèves d'utiliser une autre langue que la LScO quand cela ne concerne pas le travail, mais elle nuance son propos et précise que cela dépend de la discipline enseignée (arts visuels), du moment de la journée (fin d'après-midi) ou du niveau d'anglais des élèves concernés (débutants) (cf. annexe 27, p. 100) :

42. PA : entre eux + quand ils travaillent + j'entends des fois parler français + bon quand c'est de l'art plastique + et qu'ils sont en train de faire l'art plastique et qu'ils papotent entre eux +++ on accepte bien qu'ils parlent entre eux + en fin d'après-midi + quand ils sont fatigués + en français +++ quand ils travaillent + et c'est pour le travail + on les encourage d'utiliser l'anglais +++ c'est une classe où il y a que V qui est arrivée cette année et S qui est arrivé en cours d'année pour qui l'anglais est encore très très nouveau + pour ces enfants-là on a un peu plus de souplesse + mais pour les autres enfants heu

1.3.2. GPAL différents quand la LScO est vernaculaire

Dans ce paragraphe, nous nous basons sur les tableaux 13 (cf. § 1.2.1) et 14 (cf. § 1.2.2) pour repérer les types de gestes d'adaptation utilisés uniquement par la professeure francophone. Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses. Pour illustrer ces types de gestes d'adaptation nous donnons un exemple issu des tableaux synoptiques B pour la séance de mathématiques en CE1 (cf. annexe 25, p. 81) et C pour l'entretien qui s'y rapporte (cf. annexe 25, p. 85).

Pendant la séance observée, pour 'favoriser la compréhension orale', la professeure francophone fait appel à deux types de GPAL que la professeure anglophone n'utilise pas :

- associer un son à une action ou à une chose (3) :

20. PF : écrivez + (la maîtresse tape dans ses mains)
21. EE : (les élèves lèvent leurs ardoises)

- demander à l'élève s'il a compris (1) :

14. PF : trouver le complément à la centaine supérieure + d'accord S

Pour 'corriger une erreur de prononciation', contrairement à PA qui n'en utilise pas, PF a recours au type de gestes d'adaptation suivant :

- demander à l'élève de redire le mot sans lui donner la bonne prononciation (1) :

147. PF : on lit la consigne + on fait 2 et 3 + R est-ce que tu veux bien lire la consigne du 3 + vas-y

- 148. E (R) : instilins
- 149. PF : pardon + chut chut chut chut chut
- 150. E (R) : insti + inti + utilise
- 151. PF : ah + ça va mieux

Pour ‘corriger une erreur de syntaxe à l’écrit’, contrairement à PA qui n’en utilise pas, PF fait appel au type de GPAL suivant :

- écrire la phrase correcte (1) :

- 447. PF : donc elle a (*en lisant la réponse de R sur son cahier*) + alors ça c'est pas français + elle a (*en corrigeant en rouge sur le cahier*) + le + même + nombre + de + billes + qu'avant

Pour ‘gérer une incompréhension liée à une différence culturelle’, contrairement à PA qui n’en utilise pas, PF a recours au type de gestes d’adaptation suivant :

- expliquer les différentes significations selon le contexte culturel (1) :

(PFLE2 est la professeure de FLE qui travaille avec PF. Dans le passage suivant, elle est dans la classe de PF pour aider les élèves intégrés en mathématiques)

- 322. PFLE2 : (*en parlant d'un grand nombre affiché sur une calculatrice*) oui + y a un point + en haut + qui sépare
- 323. E : non + une virgule
- 324. PFLE2 : alors y a une virgule + en haut
- 324. PF : alors + le point + c'est pas comme en anglais ou ça va être comme une virgule dans notre système de numération français avec des nombres à virgule que nous on fait pas au CE1 + d'accord + donc le point + c'est comme si on le voyait pas + continue

Enfin, pour ‘faire un lien avec les apprentissages en langues de section’, contrairement à PA qui n’en utilise pas, PF fait appel au type de GPAL suivant :

- demander aux élèves où ils en sont sur un point du programme dans les différentes sections linguistiques (1) :

- 281. PF : c'est une multiplication (*en insistant sur le mot multiplication*) + je pense que vous l'avez déjà fait en anglais
- 282. E : oui plein de fois
- 283. PF : en allemand aussi donc vous savez ce qu'est une multiplication + en chinois tu l'as fait la multiplication
- 284. E : moi je suis déjà à la table de neuf
- 285. PF : alors tu vois + c'est que des révisions

- 286. E : ben nous on a déjà fait
- 287. PF : en italien
- 288. E : oui jusqu'à la onze
- 289. PF : c'est pour ça que je dis que la multiplication ça va être très rapide

Lors de l'entretien avec la professeure francophone, pour 'favoriser la compréhension', celle-ci mentionne un type de gestes d'adaptation supplémentaire par rapport à la professeure anglophone :

- traduire (1) :

- 52. PF : il est là pour faire des math + si je vois que sur l'énoncé il comprend pas + je vais pas hésiter à lui traduire en anglais ou en allemand + parce que là la barrière c'est pas le problème de la compétence en mathématiques + c'est une compétence linguistique et là je mets l'accent sur les math [...]
- 57. MZ : et du coup pour un petit coréen
- 58. PF : ah ben en anglais parce que moi le coréen c'est

Enfin, les quatre types de GPAL cités par PF pour 'harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe' (cf. § 1.2.2.), ne sont pas mentionnés par PA pendant l'entretien, puisque cette tâche n'incombe qu'à la professeure francophone.

1.3.3. GPAL différents quand la LSco est véhiculaire

Dans ce paragraphe, nous nous basons également sur les tableaux 13 (cf. § 1.2.1) et 14 (cf. § 1.2.2) pour repérer les types de GPAL utilisés uniquement par la professeure anglophone. Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses. Pour illustrer ces types de gestes d'adaptation, nous donnons un exemple issu des tableaux synoptiques B pour la séance de mathématiques en CE1 (cf. annexe 28, p. 105) et C pour l'entretien qui s'y rapporte (cf. annexe 28, p. 112).

Pendant la séance observée, pour 'favoriser la compréhension orale', la professeure anglophone a recours à cinq types de GPAL que la professeure francophone n'utilise pas :

- s'appuyer sur un support écrit (5) :

- 3. PA: there you go + pictograms +++ pic + to + grams (*writing the word on the blackboard*)

- s'appuyer sur un support visuel (7) :

126. PA: [...] (*showing the correspondent images in the table*) we have ghosts + monsters + shadows + skeletons and mummies

- utiliser la gestuelle (13) :

139. PA: [...] five (*showing 5 fingers*) +++ four (*4 fingers*) +++ three (*3 fingers*) +++ two (*2 fingers*) +++ one (*1 finger*)

- mimer (1) :

153. PA: [...] in your house + do you have a bicycle (*mimes riding a bicycle*)

- demander à un pair de reformuler (1) :

26. PA: what is a hobby A

27. E: sports

28. PA: sports can be a hobby + yeah + R

29. E (R): it's like what you like to do after school + before school

Pour 'définir un mot inconnu', PA fait appel à trois types de gestes d'adaptation supplémentaires par rapport à PF qui n'en utilise qu'un :

- montrer (1) :

127. E: what is shadow

128. PA: shadow just means that dark shape (*showing the dark shape*)

- expliquer (3) :

127. E: what is shadow

128. PA: [...] can you see the tree outside + can you see the shadow of it + you can see the shape on the floor behind it +++ it's a shadow

- demander à un pair d'expliquer (1) :

25. E: what is a hobby

26. PA: a hobby + who can help + what is a hobby A

Pour 'encourager l'expression orale en LSco', par rapport à PF qui n'a recours qu'à un type de GPAL, PA en utilise deux de plus :

- utiliser la gestuelle (3) :

4. E (E): it's heu + heu + it's heu + it's heu + heu

5. PA: (she nods her head to encourage E)

6. E (E): it's heu heu + heu + heu + heu + a picture

- indiquer à l'élève quoi faire (1) :

96. PA: so what represents two children +++ what picture + can you tell me + what does it look like

97. E: heu

98. PA: just describe this for me (*moving the cursor to the image*)

Enfin, pour 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral', contrairement à PF qui n'en utilise pas, PA fait appel au type de gestes d'adaptation suivant :

- reformuler en rectifiant l'erreur (2) :

103. E: heu + one children

104. PA: one child

Lors de l'entretien avec la professeure anglophone, pour 'encourager l'expression orale en LScO', celle-ci mentionne un type de GPAL que la professeure francophone ne cite pas :

- encourager les élèves à utiliser la LScO lorsqu'ils travaillent (1) :

42. PA : [...] quand ils travaillent + et c'est pour le travail + on les encourage d'utiliser l'anglais

Enfin, pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO', PA évoque un type de gestes d'adaptation supplémentaire par rapport à PF qui n'en cite qu'un :

- permettre aux élèves débutants d'utiliser une autre langue que la LScO (1) :

42. PA : [...] c'est une classe où il y a que V qui est arrivée cette année et S qui est arrivé en cours d'année pour qui l'anglais est encore très très nouveau + pour ces enfants-là on a un peu plus de souplesse + mais pour les autres enfants heu

Pour conclure sur les types de GPAL différents en classe principale et en section anglaise, nous avons remarqué que sur l'ensemble des types de gestes d'adaptation repérés dans la séance et l'entretien qui s'y rapporte, seuls dix sont communs aux deux classes (sur 21 en classe principale vs 23 en section anglaise). Hormis les catégories de GPAL communes, pendant les séances, la professeure francophone fait appel à des gestes d'adaptation pour 'corriger une erreur de prononciation', 'corriger une erreur de syntaxe à l'écrit', 'gérer une incompréhension liée à une différence culturelle' et 'faire un lien avec les apprentissages en langue de section', alors que la professeure anglophone en utilise pour 'corriger une erreur de

syntaxe à l'oral'. Pendant les entretiens, PF évoque des GPAL pour 'harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe', alors que dans son entretien, PA en cite pour 'encourager l'expression orale en LScO'.

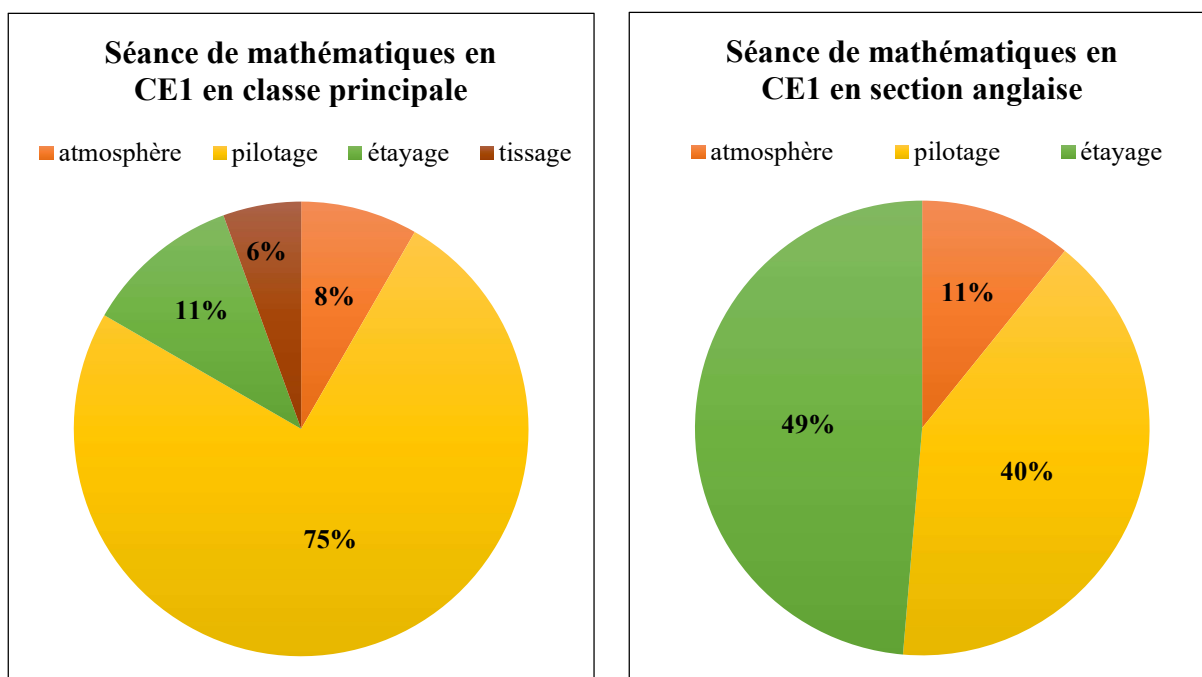
1.4. Comparaison de l'orientation des GPAL dans les deux séances

Regardons maintenant l'orientation que prennent les gestes d'adaptation à proprement dit, en fonction des préoccupations des deux professeures (PF et PA), relatives à la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011), à la structure de leur action (Sensevy et Mercier, 2007) et à leur gestion des 4 Cs (Coyle, 2002), pendant leur séance de mathématiques en CE1. Autrement dit, regardons la répartition des GPAL qu'elles utilisent pour gérer les difficultés des élèves liées à la LScO, au niveau de leurs formes, des moments où elles y ont recours et des buts qu'elles poursuivent quand elles y font appel.

1.4.1. Structuration du milieu didactique

Le graphique 8 rend compte de la répartition des gestes d'adaptation utilisés par les deux enseignantes dans leurs séances de mathématiques en CE1, en fonction des formes qu'ils prennent : gestes d'atmosphère, de pilotage, d'étayage ou de tissage ('préoccupations des enseignants structurant le milieu didactique', définies par Bucheton, 2011 ; cf. chapitre 5, § 5).

Graphique 8. GPAL et structuration du milieu didactique en français et en anglais



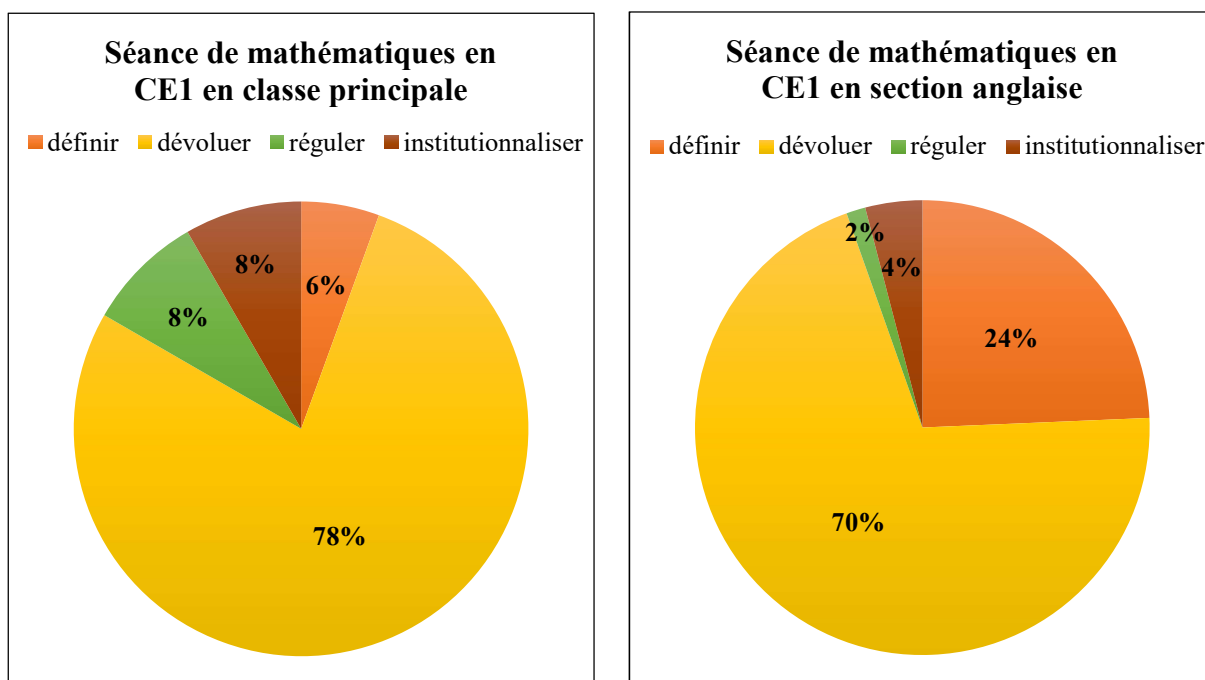
Le graphique 8 montre que les formes que prennent les gestes d'adaptation utilisés par la professeure francophone correspondent à des gestes de pilotage à 75 %, d'étayage à 11 %, d'atmosphère à 8 % et de tissage à 6 %, alors que ceux auxquels la professeure anglophone fait appel sont des gestes d'étayage à 49 %, de pilotage à 40 %, d'atmosphère à 11 % et qu'elle n'a recours à aucun geste de tissage.

Ainsi, PF utilise en grande majorité des GPAL sous forme de gestes de pilotage (75 %), alors que pour PA il s'agit principalement de gestes d'étayage (49 %) et de pilotage (40 %). Dans les deux cas, les gestes d'atmosphère et de tissage représentent des proportions moins significatives de l'ensemble des GPAL utilisés par les deux enseignantes. La différence concerne donc leurs recours à des gestes d'étayage puisque pour PF ils représentent une proportion peu importante (11 %), alors que PA les utilise à peu près dans les mêmes proportions que les gestes de pilotage (49 % pour l'étayage et 40 % pour le pilotage). Il semble que les formes des gestes d'adaptation utilisés par les professeures pour gérer les difficultés linguistiques des élèves, se répartissent différemment selon le statut de la LScO (vernaculaire ou véhiculaire).

1.4.2. Structure de l'action des enseignantes

Le graphique 9 rend compte de la répartition des gestes d'adaptation utilisés par les deux enseignantes dans leurs séances de mathématiques en CE1, en fonction des moments où elles y ont recours, à savoir, pour définir la tâche, la dévoluer aux élèves, réguler les apprentissages ou institutionnaliser le savoir ('quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant', défini par Sensevy et Mercier, 2007 ; cf. chapitre 5, § 6).

Graphique 9. GPAL et structure de l'action des enseignantes en français et en anglais



Le graphique 9 montre que les gestes d'adaptation utilisés par la professeure francophone interviennent pour dévoluer la tâche aux élèves à 78 %, réguler les apprentissages et institutionnaliser le savoir à 8 % chacun, ainsi que pour définir la tâche à 6 %, alors que ceux auxquels la professeure anglophone fait appel interviennent pour dévoluer la tâche aux élèves à 70 %, définir la tâche à 24 %, institutionnaliser le savoir à 4 % et réguler les apprentissages à 2 %.

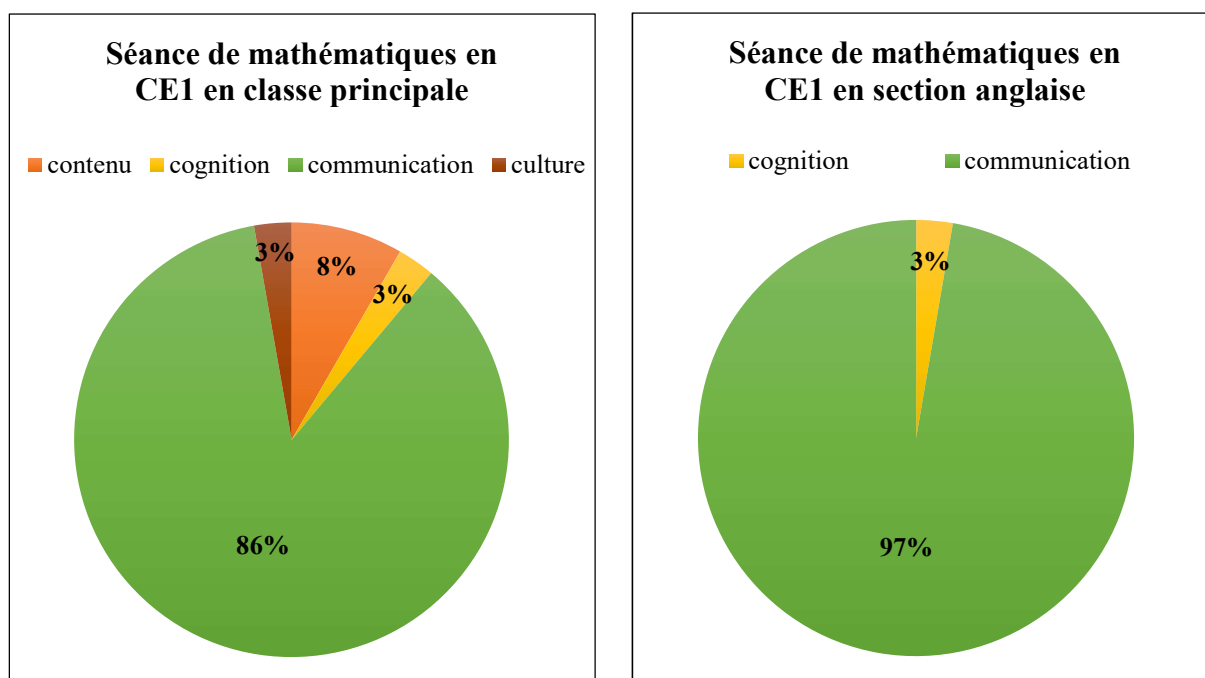
Ainsi, les deux enseignantes font surtout appel à des GPAL au moment de dévoluer la tâche aux élèves (70 % pour PA et 78 % pour PF). Les parts de gestes d'adaptation allouées à la régulation ainsi qu'à l'institutionnalisation sont insignifiantes ($\leq 8\%$) pour les deux professeures. Une différence est à noter entre les deux enseignantes au niveau des GPAL utilisés pour définir la tâche puisqu'ils représentent 24 % pour PA et seulement 6 % pour PF.

Ainsi, lorsque la LScO a le statut de langue véhiculaire, comme cela est le cas dans la section anglaise, l'enseignante fait fréquemment appel à des gestes d'adaptation pour définir la tâche alors que ce n'est pas le cas lorsque la LScO a le statut de langue vernaculaire, comme dans la classe principale. Il semble que les moments où les professeures utilisent des GPAL pour gérer les difficultés des élèves liées à la LScO, se répartissent différemment selon le statut de la LScO.

1.4.3. Gestion des 4 Cs

Le graphique 10 rend compte de la répartition des gestes d'adaptation utilisés par les deux enseignantes, en fonction de ce que chacune cherche à favoriser lors de sa séance de mathématiques en CE1 : la communication, la cognition, la culture ou le contenu ('4 Cs' définis par Coyle, 2002 ; cf. chapitre 5, § 7) qui représentent les piliers de toute séance d'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE).

Graphique 10. GPAL et gestion des 4 Cs en français et en anglais



Le graphique 10 montre que les gestes d'adaptation utilisés par la professeure francophone ont pour but de favoriser la communication à 86 %, le contenu à 8 %, ainsi que la cognition et la culture à 3 % chacune, alors que ceux auxquels la professeure anglophone a recours visent à favoriser la communication à 93 % et la cognition à 3 % et qu'elle n'en utilise pas pour favoriser le contenu ni la culture.

Ainsi, les deux enseignantes font appel à des GPAL principalement pour favoriser la communication (97 % pour PA et 86 % pour PF). Les parts de gestes d'adaptation allouées à la cognition et à la culture sont insignifiantes ($\leq 3\%$) pour les deux professeures. En revanche, il existe une différence concernant l'utilisation des GPAL pour favoriser le contenu puisque PA n'y a pas du tout recours (0 %) contrairement à PF (8%). Il apparaît que quel que soit le statut de la LScO, les enseignantes focalisent sur la communication. Cependant, lorsque la LScO a le statut de langue vernaculaire, comme dans la classe principale, l'enseignante utilise également des gestes d'adaptation dans le but de favoriser le contenu, alors que ce n'est pas le cas lorsqu'elle correspond à la langue véhiculaire, comme dans la section anglaise. Il semble que les buts poursuivis par les professeures, lorsqu'elles utilisent des gestes d'adaptation pour gérer les difficultés linguistiques des élèves, se répartissent différemment selon le statut de la LScO.

1.5. Synthèse sur l'influence du statut de la LScO en classe ordinaire

La comparaison des contextes des deux séances de mathématiques en CE1 menées par PF en français et par PA en anglais a montré qu'outre le thème des leçons et le profil linguistique des deux classes, leur différence concerne le statut de la LScO (vernaculaire dans la séance en français vs véhiculaire dans celle en anglais). Par ailleurs, l'âge des élèves est semblable (7-8 ans) et l'hétérogénéité linguistique des deux classes au moment des séances filmées est équivalente (forte). Ces conditions nous ont permis de comprendre l'influence du statut de la LScO sur l'utilisation des GPAL en classe ordinaire.

Nous avons remarqué que dans la séance où la LScO est véhiculaire, PA a recours à plus de gestes d'adaptation (74 vs 36), de types plus variés (17 vs 12), même s'ils sont regroupés en moins de catégories (4 vs 7), par rapport à la séance en langue vernaculaire. En revanche, lors de l'entretien concernant la séance en anglais, PA évoque moins de gestes d'adaptation que PF (6 vs 9), de types moins variés (6 vs 9), même s'ils sont regroupés en autant de catégories (3). Autrement dit, c'est l'enseignante qui en parle le plus qui en utilise le moins.

Nous avons également constaté que, les types de GPAL les plus fréquemment utilisés dans les deux séances, ont pour but de 'favoriser la compréhension orale', mais qu'ils sont différents selon que la LScO est véhiculaire ou vernaculaire. En effet, dans la séance en français il s'agit de 'parler lentement en séparant les mots ou les syllabes' et de 'répéter', et dans celle en

anglais d' 'utiliser la gestuelle' et de 'reformuler'. Aucun de ces types de gestes d'adaptation n'est mentionné par les enseignantes lors des entretiens. En revanche, parmi ceux évoqués pour 'favoriser la compréhension', trois sont communs aux deux professeures, quel que soit le statut de la LScO : 'compter sur la présence de la professeure de FLE ou d'ALS pour aider les élèves intégrés dans la classe', 'faire des analogies avec une autre langue' et 'demander à un pair de traduire' (la professeure francophone en utilise un de plus : 'traduire'). Cependant, aucun de ces types de GPAL n'a pas été observé pendant les séances. En outre, si les types de gestes d'adaptation cités dans les entretiens visent principalement à 'favoriser la compréhension' pour PA, cette catégorie a autant d'importance que celle regroupant des types de GPAL pour 'harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe principale' pour PF. Parmi ces derniers, l'un d'entre eux ('réajuster le contenu par rapport à ce qui a été fait dans les sections linguistiques') a été observé pendant la séance en français, contrairement aux autres ('utiliser les mêmes procédures que dans les sections linguistiques', 'se concerter avec les enseignants des sections linguistiques' et 'laisser les élèves utiliser la procédure de leur pays ou pas, selon le niveau de classe'). Le statut de la LScO influence donc le nombre de GPAL, leurs types les plus fréquents dans les séances et les entretiens ainsi que les catégories de gestes d'adaptation utilisés par les enseignantes pour gérer les difficultés des élèves liées à la LScO.

Au niveau des catégories de gestes d'adaptation communes aux deux séances, les deux enseignantes utilisent des GPAL pour 'favoriser la compréhension', 'définir un mot inconnu' et 'encourager l'expression orale en LScO'. En revanche, la professeure francophone est la seule à faire appel à des gestes d'adaptation pour 'corriger une erreur de prononciation', 'corriger une erreur de syntaxe à l'écrit', 'gérer une incompréhension liée à une différence culturelle' et 'faire un lien avec les apprentissages en langue de section', et la professeure anglophone est la seule qui en utilise pour 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral'. Pendant leurs entretiens respectifs, les deux enseignantes mentionnent des GPAL pour 'favoriser la compréhension' et 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO'. Néanmoins, PF est la seule qui évoque des gestes d'adaptation pour 'harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe' et PA est la seule qui en cite pour 'encourager l'expression orale en LScO'. Si l'on considère la séance et l'entretien qui s'y rapporte, sept catégories de GPAL diffèrent en fonction du statut de la LScO et cinq sont communes, que la LScO soit vernaculaire ou véhiculaire.

Nous avons aussi pu noter des différences concernant les formes que prennent les gestes d'adaptation, les moments où les enseignantes les utilisent et les buts qu'elles poursuivent lorsqu'elles y font appel. Les GPAL auxquels la professeure francophone a recours sont plutôt des gestes de pilotage, utilisés principalement pour dévoluer la tâche aux élèves, dans le but de favoriser la communication et le contenu. En revanche, pour la professeure anglophone, il s'agit en majorité de gestes d'étayage et de pilotage dans une moindre mesure, utilisés pour dévoluer la tâche aux élèves mais aussi pour la définir, dans le but de favoriser uniquement la communication. Par conséquent, les préoccupations des professeures relatives à la structuration du milieu didactique, à la structure de leur action et à leur gestion des 4 Cs, diffèrent en fonction du statut de la LSc.

Pour conclure, cette première analyse comparative nous a permis de comprendre l'influence du statut de la LSc sur les gestes d'adaptation auxquels les enseignantes font appel, en classe ordinaire. En effet, selon que la LSc soit véhiculaire ou vernaculaire, les GPAL utilisés sont différents au niveau de leur nombre, de leurs types les plus fréquents et de la majorité des catégories auxquelles ils appartiennent (7 sur 12), mais aussi concernant les préoccupations des deux professeures vis à vis de la structuration du milieu didactique, de la structure de leur action et de leur gestion des 4 Cs. Cette analyse comparative est synthétisée dans le tableau 20, à la fin de ce chapitre (cf. chapitre 9, § 3.1).

2. Analyse comparative de séances de FLE et d'ALS en petite section de maternelle

Cette analyse comparative porte sur deux séances menées en petite section de maternelle, l'une de Français Langue Étrangère conduite par PFLE1, et l'autre d'Anglais Langue Seconde par PALS1. Elle nous permettra de comprendre l'influence du statut de la LScO sur l'utilisation des GPAL dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage du français et de l'anglais.

2.1. Comparaison des contextes

Ces deux séances sont menées dans le cadre des dispositifs d'aide à l'apprentissage des LScO, organisés par l'école internationale pour les deux langues de communication de l'établissement, à savoir le français et l'anglais. Ces dispositifs n'existent que pour ces deux langues, puisque le français est commun à tous les élèves de l'école et que la section anglaise est la seule dans laquelle les élèves n'ayant pas leur LM représentée dans les différentes sections linguistiques sont scolarisés. Pour comparer les contextes des séances de FLE et d'ALS menées en petite section de maternelle, nous nous appuyons sur les tableaux A des annexes intitulées 'Tableaux synoptiques de la séance' (FLE, cf. annexe 31, p. 133 ; ALS, cf. annexe 34, p. 153). Le tableau 16 présente les caractéristiques contextuelles des deux séances étudiées et expose leurs points communs et leurs différences.

Tableau 16. Contextes des séances de FLE et d'ALS en petite section de maternelle

Points communs	Différences	
	FLE et ALS	FLE
Période de l'année 2013 : mars	Discipline enseignée : FLE	Discipline enseignée : ALS
Niveau de classe : PS	Durée de la séance :	Durée de la séance :
Âge des élèves : 3-4 ans	56 min 0 s	23 min 44 s
5 élèves présents	LScO : français	LScO : anglais
5 élèves débutants en LScO	Statut LScO : vernaculaire	Statut LScO : véhiculaire
Thème : la nourriture	5 LM représentées (anglais, chinois, dialecte indien, espagnol, italien)	3 LM représentées (dialecte indien de Gurdura, espagnol, français)
Hétérogénéité linguistique des deux groupes : faible		

Le tableau 16 permet de constater que pour les deux séances comparées, la période de l'année durant laquelle elles ont été filmées, le niveau de classe et par conséquent l'âge des élèves, le nombre d'élèves présents, leur niveau de maîtrise de la LScO ainsi que l'hétérogénéité linguistique du groupe, sont semblables. Quatre points diffèrent entre ces deux séances : la discipline enseignée, la durée des séances, le nombre de LM représentées dans chaque groupe ainsi que la LScO (et par conséquent son statut).

Concernant les deux disciplines enseignées, le FLE et l'ALS, il s'agit dans les deux cas de séances de langage qui traitent du lexique de la nourriture, à travers la lecture de l'album 'La chenille qui fait des trous' en cours de FLE et via le thème de Pâques en cours d'ALS. La séance de FLE commence par la présentation des cinq enfants présents avant d'aborder la lecture de l'album 'La chenille qui fait des trous' d'Erik Carle, de poursuivre par un atelier de peinture en lien avec cet album et de finir par la réalisation de puzzles et le chant de comptines. Cette séance est menée par PFLE1 qui nous a expliqué en entretien que, vu que ses élèves viennent à l'école pour la première année et que la plupart démarre l'apprentissage du français, elle axe son enseignement surtout sur la langue de communication, mais pas seulement (cf. annexe 30, p. 128) :

22. PFLE1 : alors + c'est les deux +++ c'est la langue pour communiquer parce qu'il va falloir que les enfants se débrouillent dans l'école + dans la classe +++ s'ils ont envie d'aller aux toilettes pouvoir le demander +++ donc la langue de communication aussi + pouvoir parler avec les autres + savoir dire son âge + savoir dire comment on s'appelle + si on a des frères et sœurs + etc. +++ oui

donc langue de communication mais pas uniquement parce que ils sont une partie de la journée dans la classe principale +++ et peu à peu l'objectif c'est qu'ils soient tout le temps dans la classe principale +++ donc il y a le FLE pur et je m'inspire aussi des programmes de l'éducation nationale pour le langage en PS [...] je suis aussi ce que PF1 fait + c'est-à-dire apprendre à compter + ils font les trois petits cochons + nous aussi on va faire les trois petits cochons + mais on va prendre une version beaucoup plus simplifiée + et qu'on peut toucher

PFLE1 précise plus tard dans l'entretien, que l'atelier peinture est l'occasion de travailler le lexique lié à l'activité mais aussi la langue de communication (cf. annexe 30, p. 128) :

48. PFLE1 : [...] donc après à partir de ça on a fait un peu d'art visuel + et là aussi c'était pas uniquement la production qui allait compter + c'était aussi le vocabulaire + je prends la peinture + on revoit les couleurs + qu'est-ce que je fais + je fais ça + je mets mon tablier + après je me lave les mains

Lors de la séance en anglais, PALS1 traite le thème de Pâques, ce qui lui permet, comme elle nous l'a expliqué en entretien, de travailler l'aspect culturel de la langue (cf. annexe 33, p. 149) :

46. PALS1 : [...] on reste sur pâques + l'idée c'est de parler de + là je l'ai pas fait mais je l'avais fait dans les séances précédentes + de ce qu'on aime et de ce qu'on aime pas *i like chocolate hum i like chocolate* +++ mais surtout de travailler un peu de culture *eggs + how many one two three + where is the egg + here there looking for*

Au niveau de la durée des séances, nous avons choisi de ne considérer que les vingt-quatre premières minutes de la séance de FLE, de façon à comparer les gestes d'adaptation utilisés par les deux professeures sur une même durée. Cela correspond à la présentation des enfants du groupe, à la lecture de l'album 'La chenille qui fait des trous' ainsi qu'à l'activité de peinture en lien avec cet album. La suite de la séance de FLE, consacrée aux puzzles et aux comptines ne sera donc pas analysée.

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 16, sur les cinq élèves présents dans chacun des deux groupes, le nombre de LM représentées est différent : on en compte cinq en FLE (soit 100 % de LM différentes par rapport à l'effectif) et trois en ALS (soit 60 %). Néanmoins, les deux groupes sont constitués d'élèves représentant un seul niveau de maîtrise de la LSco, puisqu'ils sont tous débutants. Or, si l'on s'en réfère à notre façon de déterminer l'hétérogénéité linguistique des groupes de FLE et d'ALS (cf. chapitre 7, tableau 7), les groupes ayant un nombre de LM supérieur ou égal à 50 % de l'effectif et ne regroupant qu'un

seul niveau de maîtrise de la LScO, sont considérés comme ayant une hétérogénéité linguistique faible. La différence concernant les nombres de LM représentés dans les groupes de FLE et d'ALS de petite section est donc atténuée, du fait que ces deux groupes témoignent d'un même degré d'hétérogénéité linguistique.

Ce qui diffère également entre ces deux séances concerne les LScO dans lesquelles elles sont menées (l'une en français, l'autre en anglais) et par conséquent leur statut (respectivement vernaculaire et véhiculaire), dont nous cherchons à comprendre l'influence sur le recours des deux enseignantes aux GPAL.

2.2. Caractéristiques quantitatives des GPAL dans les séances et les entretiens

Pour comparer les caractéristiques quantitatives des gestes d'adaptation auxquels les professeures francophone (PFLE1) et anglophone (PALS1) ont recours, nous déterminerons le nombre de GPAL utilisés et leurs types les plus fréquents, tout d'abord dans les séances de FLE et d'ALS menées en petite section de maternelle, puis dans les deux entretiens qui s'y rapportent.

Pour repérer les GPAL utilisés par PFLE1, nous nous sommes basée sur les transcriptions de sa séance de FLE en petite section (cf. annexe 29, p. 114) et de l'entretien la concernant (cf. annexe 30, p. 128). Les gestes d'adaptation ainsi repérés ont été analysés dans les tableaux synoptiques B pour la séance (cf. annexe 31, p. 134) et C pour l'entretien (cf. annexe 31, p. 141). Pour repérer ceux utilisés par PALS1, nous nous sommes appuyée sur les transcriptions de sa séance d'ALS en petite section (cf. annexe 32, p. 145) et de l'entretien qui s'y rapporte (cf. annexe 33, p. 149). Les GPAL ainsi repérés ont été analysés dans les tableaux synoptiques B pour la séance (cf. annexe 34, p. 154) et C pour l'entretien (cf. annexe 34, p. 161). Les gestes d'adaptation extraits des transcriptions des séances et des entretiens ont été regroupés selon leur type, correspondant aux actions des enseignantes, eux-mêmes catégorisés en fonction de leurs intentions. Pour chaque type de GPAL, le nombre d'occurrences est indiqué.

Le rapprochement de ces tableaux synoptiques a permis d'élaborer les tableaux comparatifs des paragraphes 2.2.1 et 2.2.2 ci-après. Ces deux tableaux permettent de comparer les catégories, les types et le nombre de gestes d'adaptation utilisés par les deux professeures,

afin de comprendre dans quelle mesure les GPAL peuvent être influencés par le statut de la LSco.

2.2.1. Comparaison des séances

Le tableau 17 a pour but d'exposer les occurrences des types de gestes d'adaptation repérés dans les deux séances des dispositifs d'aide à l'apprentissage des LSco, menées en petite section de maternelle, en français par PFLE1 et en anglais par PALS1.

Tableau 17. Occurrences des GPAL dans les séances de FLE et d'ALS en petite section

Séances des dispositifs d'aide (petite section)	en FLE (PFLE1)	en ALS (PALS1)
Catégories et types de GPAL	Occurrences des types de GPAL	
Pour capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves :		
- répéter	4	4
- changer de ton	-	3
- faire un bruit d'appel	-	1
- faire un geste de main	-	6
Pour favoriser la compréhension orale :		
- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes	-	1
- insister sur les mots clés	-	1
- s'appuyer sur un support visuel	19	2
- montrer	2	-
- répéter	13	30
- utiliser la gestuelle	3	2
- mimer	2	18
- dire ce que l'on fait	8	-
- reformuler	10	12
Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco :		
- ne pas relever	1	3
- reprendre en LSco	3	4
Pour corriger une erreur de lexique :		
- indiquer que ce n'est pas le bon mot	1	-
- reformuler en rectifiant l'erreur	4	-

Pour faire la différence entre deux mots proches phonologiquement :		
- montrer	-	1
- montrer la forme de la bouche quand on dit ces mots	-	1
Pour corriger une erreur de prononciation :		
- reformuler en rectifiant l'erreur	1	-
Pour corriger une erreur de syntaxe à l'oral :		
- reformuler en rectifiant l'erreur	4	1
Nombre de GPAL	75	90
Nombre de types de GPAL	14	16
Nombre de catégories de GPAL	6	5

Pendant la séance de FLE, nous avons relevé soixante-quinze gestes d'adaptation de quatorze types différents, regroupés en six catégories. Nous constatons que les types de GPAL les plus fréquemment utilisés par PFLE1 pendant cette séance ont pour but de 'favoriser la compréhension orale'. Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses suivi d'un exemple issu de l'annexe 31 (cf. tableau B, p. 134) :

- s'appuyer sur un support visuel (19) :

146. PFLE1 : [...] (*en se levant pour aller chercher des nouvelles feuilles qu'elle leur présente*) +++ alors + qu'est-ce que c'est ça + regardez + je vous montre + qu'est-ce que c'est ça + c'est un escargot

- à répéter (13) :

152. PFLE1 : [...] je prends de la peinture verte comme ça (*en le faisant*) je prends de la peinture verte

- reformuler (10) :

57. PFLE1 : elle dit + je veux faire pipi + je veux aller aux toilettes

Pendant la séance d'ALS, nous avons relevé quatre-vingt-dix gestes d'adaptation de seize types différents, regroupés en cinq catégories. Nous constatons que les types de GPAL auxquels PALS1 a eu le plus recours pendant cette séance ont également pour but de 'favoriser la compréhension orale' (occurrences entre parenthèses suivies d'un exemple issu de l'annexe 34, tableau B, p. 154) :

- répéter (30) :

22. PALS1: [...] sad + C is sad + ohh C is sad (*putting the card on the ledge under the whiteboard*) + look + C is sad

- mimer (18) :

12. PALS1: angry (gestures with arms curved inwards like a gorilla, stomps feet)

- reformuler (12) :

47. PALS1: [...] where are you seeing eggs + where's the egg + where is the egg + let's look for the egg

Pour conclure sur le nombre et les types de gestes d'adaptation relevés pendant les séances de FLE et d'ALS en petite section de maternelle, nous remarquons que, par rapport à la professeure francophone, la professeure anglophone a recours à un nombre de GPAL plus important (90 vs 75) et à des types de gestes d'adaptation plus variés (16 vs 14), même s'ils sont regroupés en moins de catégories (5 vs 6). Autrement dit, dans la séance menée dans la langue véhiculaire (l'anglais), l'enseignante fait appel à plus de GPAL ainsi qu'à des types de gestes d'adaptation plus variés, par rapport à la séance dans la langue vernaculaire (le français). Nous notons également que les types de GPAL les plus utilisés par les deux enseignantes ont pour but de 'favoriser la compréhension orale'. Cependant certains de ces types de gestes d'adaptation sont différents ou n'ont pas la même importance (rangés par ordre d'importance) : 's'appuyer sur un support visuel', 'répéter' et 'reformuler' pour PFLE1 vs 'répéter', 'mimer' et 'reformuler' pour PALS1.

2.2.2. Comparaison des entretiens

Le tableau 18 expose les occurrences des types de GPAL évoqués par les professeures francophone, PFLE1, et anglophone, PALS1, lors des entretiens relatifs aux séances de FLE et d'ALS.

Tableau 18. Occurrences des GPAL dans les entretiens avec les deux professeures

Entretiens (petite section)	PFLE1	PALS1
Catégories et types de GPAL	Occurrences des types de GPAL	
Pour favoriser la compréhension :		
- s'appuyer sur un support visuel	1	-
- répéter	1	-
- traduire	1	2
- utiliser la gestuelle	-	1
- mimer	-	1
Pour favoriser l'acculturation à la LScO :		
- écouter des comptines	1	-
Pour encourager l'expression orale en LScO :		
- encourager les élèves à utiliser la LScO lorsqu'ils travaillent	-	3
Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO :		
- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LScO quand cela ne concerne pas le travail	1	1
- ne pas relever	-	1
- reprendre en LScO	4	-
- séparer les élèves ayant la même LM	1	-
- demander d'utiliser la LScO	1	-
Pour harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO :		
- se concerter avec la professeure de la classe ordinaire pour travailler les mêmes notions	3	1
- se concerter avec la professeure de la classe ordinaire pour s'adapter aux besoins linguistiques particuliers de chaque élève	1	-
- favoriser la langue de communication	2	1
Nombre de GPAL	17	11
Nombre de types de GPAL	11	8
Nombre de catégories de GPAL	4	4

Lors de l'entretien concernant la séance de FLE en petite section, l'enseignante a cité dix-sept gestes d'adaptation de onze types différents, regroupés en quatre catégories. Quatre de ces onze types de GPAL visent à 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO' qui représente la catégorie regroupant le plus de types de gestes d'adaptation évoqués par l'enseignante. Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses suivi d'un exemple issu de l'annexe 31 (cf. tableau C, p. 141) :

- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LScO quand cela ne concerne pas le travail (1) :

14. PFLE1 : [...] on a une slovaque qui habitait en Allemagne jusqu'à présent donc qui s'adresse beaucoup à nous en allemand +++ je parle allemand donc ça ne me dérange pas

- reprendre en LScO (4) :

14. PFLE1 : [...] je redis ce qu'elle me dit en français
52. PFLE1 : [...] si un enfant me parle en anglais + comme je comprends + il va me dire *heu is it soon mummy time* + je vais dire oui c'est bientôt l'heure des mamans + oui c'est bientôt l'heure ne t'inquiète pas c'est bientôt l'heure

- séparer les élèves ayant la même LM (1) :

58. PFLE1 : [...] les deux enfants qui parlent chinois ensemble + il y en a un qui est débutant + l'autre non + au début ils étaient dans le même groupe + je les ai séparés +++ on peut les mettre peut-être dans des groupes différents

- demander d'utiliser la LScO (1) :

58. PFLE1 : [...] on a beaucoup de japonais en moyenne section + ils ont tendance à beaucoup bavarder mais ils sont très sages donc si on leur dit + ils s'arrêtent tout de suite

Pendant l'entretien relatif à la séance d'ALS en petite section, PALS1 a évoqué onze GPAL de huit types différents, regroupés en quatre catégories. Trois de ces types de gestes d'adaptation visent à 'favoriser la compréhension' qui représente la catégorie regroupant le plus de GPAL évoqués par l'enseignante (occurrences entre parenthèses suivies d'un exemple issu de l'annexe 34, tableau C, p. 161) :

- utiliser la gestuelle (1) :

47. MZ : et vous utilisez toujours une gestuelle associée au vocabulaire pour qu'ils vous comprennent + pour renforcer la compréhension
48. PALS1 : oui

- mimer (1) :

50. PALS1 : je fais assez de mimes ce qui marche bien avec eux

- traduire (2) :

26. PALS1 : heu + j'utilise le français quand il y a un danger

26. PALS1 : [...] ou s'il y a une question d'apprentissage de la socialisation [...] j'essaye on essaye en anglais + mais des fois la prérogative d'apprentissage est plus fort que la prérogative de langue dans ce cas-là + mais j'essaye vraiment de limiter

Pour conclure sur le nombre et les types de gestes d'adaptation évoqués par les deux professeures lors des entretiens, nous remarquons que, par rapport à l'enseignante anglophone, la professeure francophone mentionne un nombre de GPAL plus important (17 vs 11) et des types de gestes d'adaptation plus variés (11 vs 8), même s'ils sont regroupés en quatre catégories dans les deux cas. Autrement dit, dans l'entretien se rapportant à la séance menée dans la langue vernaculaire (le français), l'enseignante cite plus de GPAL et évoque des types de gestes d'adaptation plus variés, par rapport celui concernant la séance dans la langue véhiculaire (l'anglais). Nous notons également que les types de GPAL mentionnés par les deux enseignantes ne font pas partie des mêmes catégories de gestes d'adaptation : 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la L_{Sco}' pour PFLE1 vs 'favoriser la compréhension' pour PALS1.

2.2.3. Correspondance entre séances et entretiens

Les types de GPAL les plus utilisés pendant la séance de FLE visent à 'favoriser la compréhension orale', alors qu'en entretien, la catégorie de gestes d'adaptation pour laquelle l'enseignante en cite le plus consiste à 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la L_{Sco}'. Parmi les trois types de GPAL les plus fréquemment observés pendant la séance, PFLE1 en évoque deux en entretien ('s'appuyer sur support visuel' et de 'répéter') même s'ils ne font pas partie de ceux qu'elle mentionne le plus. De même, parmi les types de gestes d'adaptation les plus cités en entretien, un seul a été observé pendant la séance ('reprendre en L_{Sco}'). Notons également que pendant l'entretien, PFLE1 fait aussi référence à un nombre important de types de GPAL visant à 'harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en L_{Sco}', mais qu'aucun n'a été observé pendant la séance.

Les types de gestes d'adaptation utilisés le plus fréquemment pendant la séance d'ALS ainsi que lors de l'entretien la concernant visent à 'favoriser la compréhension'. Toutefois, sur les

trois types de GPAL les plus souvent observés, seul le fait de ‘mimer’ est cité en entretien. En effet, PALS1 ne parle pas du fait de ‘répéter’ ni de ‘reformuler’. En revanche, elle mentionne le fait d’‘utiliser la gestuelle’, qu’elle a utilisé deux fois pendant la séance, et de ‘traduire’ qui n’a jamais été observé.

2.3. Caractéristiques qualitatives des GPAL dans les séances et les entretiens

Pour comparer les caractéristiques qualitatives des gestes d’adaptation relevés dans les séances et les entretiens lorsque la LScO est vernaculaire (PFFLE1) et quand elle est véhiculaire (PALS1), nous présenterons tout d’abord les catégories et les types de GPAL communs aux deux enseignantes, puis ceux utilisés uniquement par PFFLE1 et enfin ceux auxquels seule PALS1 fait appel.

2.3.1. GPAL communs aux deux LScO

Si l’on considère l’ensemble des types de gestes d’adaptation relevés dans la séance et l’entretien qui s’y rapporte, nous constatons que leur nombre est semblable pour les deux enseignantes (25 pour PFFLE1 vs 24 pour PALS1). Cela pourrait laisser penser qu’il s’agit des mêmes types de GPAL, or seuls treize sont communs aux deux professeures (cf. tableau 19).

Tableau 19. Catégories et types de GPAL communs aux groupes de FLE et d'ALS

Catégories et types de GPAL communs aux groupes de FLE et d'ALS de petite section	
Séances	Entretiens
<p>Pour 'favoriser la compréhension orale' :</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'appuyer sur un support visuel - répéter - utiliser la gestuelle - mimer - reformuler <p>Pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO' :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ne pas relever - reprendre en LScO <p>Pour 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral' :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reformuler en rectifiant l'erreur <p>Pour 'capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves' :</p> <ul style="list-style-type: none"> - répéter 	<p>Pour 'favoriser la compréhension' :</p> <ul style="list-style-type: none"> - traduire <p>Pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO' :</p> <ul style="list-style-type: none"> - permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LScO quand cela ne concerne pas le travail <p>Pour 'harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO' :</p> <ul style="list-style-type: none"> - se concerter avec la professeure de la classe ordinaire pour travailler les mêmes notions - favoriser la langue de communication
4 catégories et 9 types de GPAL communs	3 catégories et 4 types de GPAL communs

Sur les quatorze types de gestes d'adaptation relevés dans la séance en français et les seize repérés dans celle en anglais, seuls neuf sont communs aux deux séances. De même, sur les onze types de GPAL évoqués par PFLE1 et les huit cités par PALS1, seuls quatre sont communs aux deux entretiens.

2.3.2. GPAL différents quand la LScO est vernaculaire

Dans ce paragraphe, nous nous basons sur les tableaux 17 (cf. § 1.2.1) et 18 (cf. § 1.2.) pour repérer les types de gestes d'adaptation utilisés uniquement par la professeure francophone, PFLE1, concernant son groupe de FLE de petite section de maternelle. Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses. Pour illustrer ces types de GPAL nous donnons un exemple issu des tableaux synoptiques B pour la séance (cf. annexe 31, p. 134) et C pour l'entretien qui s'y rapporte (cf. annexe 31, p. 141).

Pendant la séance de FLE, pour ‘favoriser la compréhension orale’, la professeure francophone fait appel à deux types de gestes d’adaptation que la professeure anglophone n’utilise pas :

- montrer (2) :

200. PFLE1 : [...] tu vas te laver les mains (*en montrant le lavabo*)

- dire ce que l’on fait (8) :

152. PFLE1 : [...] alors regardez qu’est-ce que je fais avec mon bouchon + je prends de la peinture verte comme ça (*en le faisant*) je prends de la peinture verte et avec mon bouchon je fais un rond

Pour ‘corriger une erreur de lexique’, contrairement à PALS1 qui n’en utilise pas, PFLE1 a recours à deux types de GPAL :

- indiquer que ce n’est pas le bon mot (1) :

178. E (A) : bleu + bleu + bleu + bleu

179. PFLE1 : non A c’est pas bleu

- reformuler en rectifiant l’erreur (4) :

91. E : mouche

92. PFLE1 : c’est une chenille

Enfin, pour ‘corriger une erreur de prononciation’, contrairement à PALS1 qui n’en utilise pas, PFLE1 fait appel au type de gestes d’adaptation suivant :

- reformuler en rectifiant l’erreur (1) :

7. PFLE1 : oh + et là + qui est-ce + vous connaissez cette petite fille (*en montrant une deuxième feuille*)

8. EE : ita

9. PFLE1 : c’est J

Pendant l’entretien avec la professeure de FLE, pour ‘favoriser la compréhension’ celle-ci mentionne deux types de GPAL que la professeure d’ALS ne cite pas :

- s’appuyer sur un support visuel (1) :

24. PFLE1 : [...] toujours avec un support + une illustration + quelque chose + peut-être des figurines ou des marionnettes +++ quelque chose qui peut donner le plus de sens possible +++ c’est pas simplement la parole et l’image

- répéter (1) :

28. PFLE1 : et moi les petits cochons j'y reste très + très + très longtemps + parce qu'on doit répéter + répéter + répéter + pour le vocabulaire

Pour 'favoriser l'acculturation à la LSc', contrairement à PALS1 qui n'en évoque pas, PFLE1 mentionne le type de gestes d'adaptation suivant :

- écouter des comptines (1) :

24. PFLE1 : [...] il y a aussi s'habituer à la sonorité de la langue française +++ alors pour ça on écoute beaucoup des comptines + voilà des comptines traditionnelles

Pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSc', PFLE1 cite trois types de GPAL que PALS1 n'évoque pas :

- reprendre en LSc (4) :

52. PFLE1 : [...] si un enfant me parle en anglais + comme je comprends + il va me dire heu *is it soon mummy time* + je vais dire oui c'est bientôt l'heure des mamans + oui c'est bientôt l'heure ne t'inquiète pas c'est bientôt l'heure

- séparer les élèves ayant la même LM (1) :

58. PFLE1 : [...] les deux enfants qui parlent chinois ensemble + il y en a un qui est débutant + l'autre non + au début ils étaient dans le même groupe + je les ai séparés +++ on peut les mettre peut-être dans des groupes différents

- demander d'utiliser la LSc (1) :

58. PFLE1 : [...] on a beaucoup de japonais en moyenne section + ils ont tendance à beaucoup bavarder mais ils sont très sages donc si on leur dit + ils s'arrêtent tout de suite

Enfin, pour 'harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LSc', PFLE1 évoque un type de gestes d'adaptation supplémentaire par rapport à PALS1 :

- se concerter avec la professeure de la classe ordinaire pour s'adapter aux besoins linguistiques particuliers de chaque élève (1) :

32. PFLE1 : [...] on va discuter avec l'enseignant de la classe ordinaire pour savoir comment ça se passe + si on le reprend + où est-ce qu'il a des difficultés + comment on peut l'aider + etc.

2.3.3. GPAL différents quand la LSco est véhiculaire

Dans ce paragraphe, nous nous basons également sur les tableaux 17 (cf. § 1.2.1) et 18 (cf. § 1.2.2) pour repérer les types de GPAL utilisés uniquement par la professeure anglophone, PALS1, concernant son groupe d'ALS de petite section de maternelle. Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses. Pour illustrer ces types de gestes d'adaptation, nous donnons un exemple issu des tableaux synoptiques B pour la séance (cf. annexe 34, p. 154) et C pour l'entretien qui s'y rapporte (cf. annexe 34, p. 161).

Pendant la séance d'ALS, pour 'capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves', la professeure anglophone fait appel à trois types de GPAL supplémentaires par rapport à l'enseignante francophone qui n'en utilise qu'un :

- changer de ton (3) :

1. PALS1: [...] good morning E + E (*singing name to attract attention*)

- faire un bruit d'appel (1) :

1. PALS1: [...] good morning M +++ pssst good morning

- faire un geste de main (6) :

3. PALS1: [...] hello S (motions towards S with her hand)

Pour 'favoriser la compréhension orale', PALS1 a recours à deux types de gestes d'adaptation que PFLE1 n'utilise pas :

- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes (1) :

35. PALS1: [...] it's a rabbit (*putting the emphasis on ra*)

- insister sur les mots clés (1) :

12. PALS1: [...] i'm angry (*emphasizing the 'i'm' and pointing to her chest*)

Enfin, pour 'faire la différence entre deux mots proches phonologiquement', contrairement à PFLE1 qui n'en utilise pas, PALS1 fait appel à deux types de GPAL :

- montrer (1) :

59. PALS1: [...] this is blue and this is glue

- montrer la forme de la bouche quand on dit ces mots (1) :

61. PALS1: look look blue glue (showing pupils the movement of her lips when saying the two words)

Pendant l'entretien avec la professeure d'ALS, pour 'favoriser la compréhension', celle-ci mentionne deux types de gestes d'adaptation que la professeure de FLE ne cite pas :

- utiliser la gestuelle (1) :

47. MZ : et vous utilisez toujours une gestuelle associée au vocabulaire pour qu'ils vous comprennent + pour renforcer la compréhension
48. PALS1 : oui

- mimer (1) :

50. PALS1 : je fais assez de mimes ce qui marche bien avec eux

Pour 'encourager l'expression orale en LScO', contrairement à PFLE1 qui n'en évoque pas, PALS1 mentionne le type de GPAL suivant :

- encourager les élèves à utiliser la LScO lorsqu'ils travaillent selon leur niveau d'anglais (3) :

27. MZ : d'accord + et j'imagine que les élèves parlent en français de temps en temps pendant le cours d'ELS + qu'est-ce que vous faites
28. PALS1 : [...] ils parlent souvent +++ là j'ai C en ce moment qui est en plein +++ moi on m'a opérée pour les yeux +++ mon papa il travaille à l'hôpital [...] soit je reprends en anglais mais elle est pas encore réceptive à ça + elle va pas répéter ce que je dis + par contre que B je peux le dire elle va le répéter en anglais

Enfin, pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO', PALS1 cite un type de gestes d'adaptation que PFLE1 n'évoque pas :

- ne pas relever (1) :

28. PALS1 : [...] ils parlent souvent +++ là j'ai C en ce moment qui est en plein +++ moi on m'a opérée pour les yeux +++ mon papa il travaille à l'hôpital +++ soit j'essaye d'écarter + même de pas réagir

Pour conclure sur les types de GPAL différents dans les groupes de FLE et d'ALS de petite section de maternelle, nous avons remarqué que sur l'ensemble des types de gestes d'adaptation repérés dans la séance et l'entretien qui s'y rapporte, seuls treize sont communs aux deux groupes (sur 25 en FLE vs 24 en ALS). Hormis les catégories de GPAL communes, pendant la séance de FLE, l'enseignante fait appel à des gestes d'adaptation pour 'corriger une erreur de lexique' et 'corriger une erreur de prononciation', alors que pendant la séance

d'ALS, la professeure en utilise pour 'faire la différence entre deux mots proches phonologiquement'. Pendant les entretiens, PFLE1 évoque des GPAL pour 'favoriser l'acculturation à la LSc', alors que PALS1 en cite un pour 'encourager l'expression orale en LSc'.

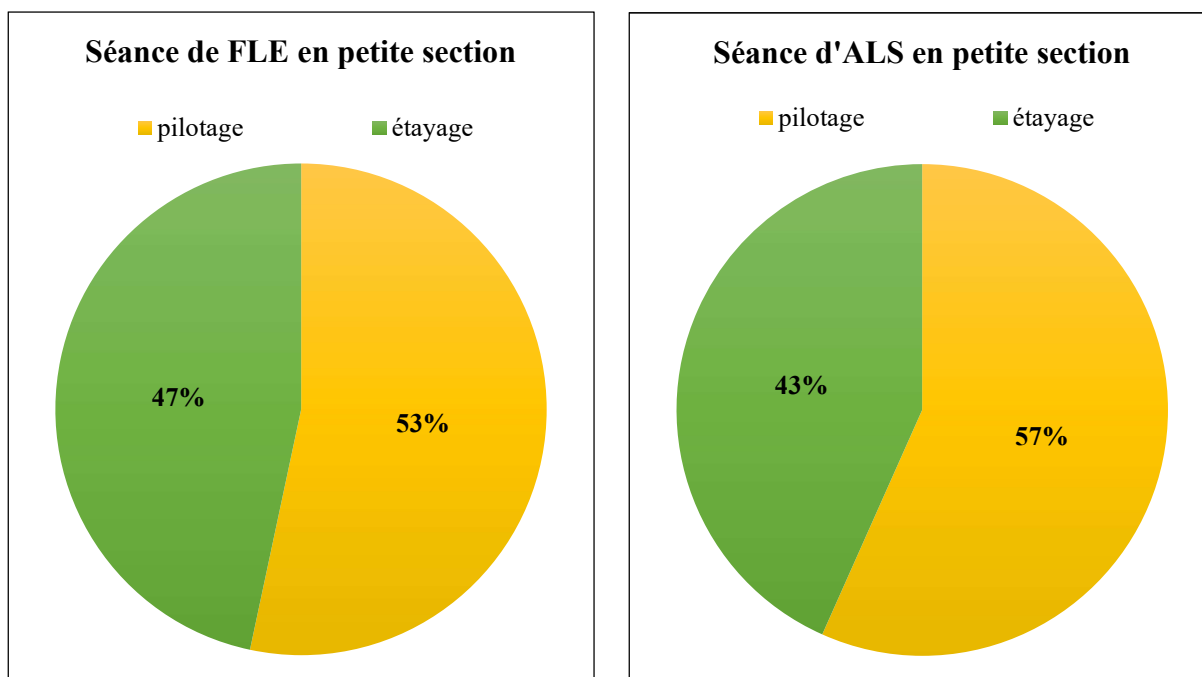
2.4. Comparaison de l'orientation des GPAL dans les deux séances

Regardons maintenant l'orientation que prennent les gestes d'adaptation à proprement dit, en fonction des préoccupations des deux enseignantes (PFLE1 et PALS1), relatives à la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011), à la structure de leur action (Sensevy et Mercier, 2007) et à leur gestion des 4 Cs (Coyle, 2002), pendant leur séance d'ALS et de FLE en petite section de maternelle. Autrement dit, regardons la répartition des GPAL qu'elles utilisent pour gérer les difficultés des élèves liées à la LSc, au niveau de leurs formes, des moments où elles y ont recours et des buts qu'elles poursuivent quand elles y font appel.

2.4.1. Structuration du milieu didactique

Le graphique 11 rend compte de la répartition des gestes d'adaptation utilisés par les deux professeures, en fonction des formes qu'ils prennent : gestes d'atmosphère, de pilotage, d'étayage ou de tissage ('préoccupations des enseignants structurant le milieu didactique', définies par Bucheton, 2011 ; cf. chapitre 5, § 5).

Graphique 11. GPAL et structuration du milieu didactique en FLE et en ALS



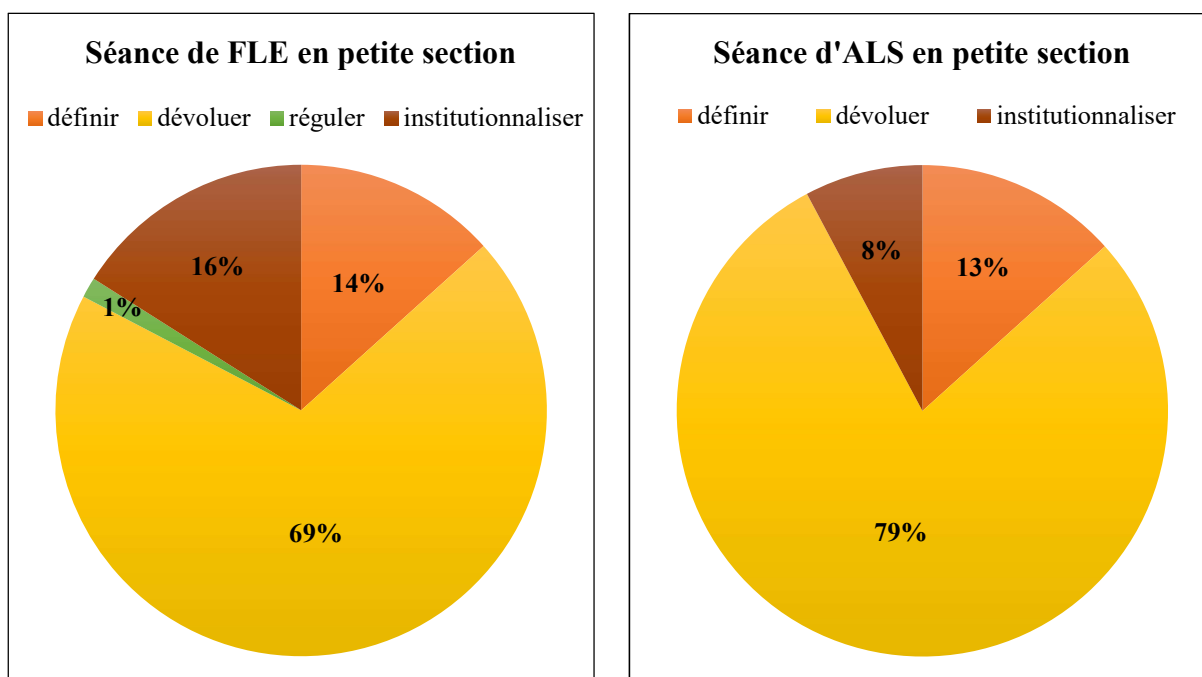
Le graphique 11 montre que les gestes d'adaptation utilisés par les professeures francophone et anglophone prennent des formes semblables. En effet, il s'agit de gestes de pilotage à 53 % pour PFLE1 et à 57 % pour PALS1 ainsi que d'étayage à 47 % pour PFLE1 et à 43 % pour PALS1. Aucune des deux enseignantes n'utilise de geste d'atmosphère ni de tissage pour gérer les difficultés des élèves liées à la LScO.

Ainsi, dans les deux cas, il s'agit principalement de gestes de pilotage et d'étayage, répartis à peu près à parts égales, les gestes de pilotage étant légèrement prédominants (53 % pilotage et 47 % étayage pour PFLE1 vs 57 % pilotage et 43 % étayage pour PALS1). Il semble que les formes que prennent les GPAL utilisés par les professeures pour gérer les difficultés linguistiques des élèves, sont semblables quel que soit le statut de la LScO (vernaculaire ou véhiculaire).

2.4.2. Structure de l'action des enseignantes

Le graphique 12 rend compte de la répartition des gestes d'adaptation utilisés par les deux professeures, en fonction des moments où elles y ont recours, à savoir, pour définir la tâche, la dévoluer aux élèves, réguler les apprentissages ou institutionnaliser le savoir ('quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant', défini par Sensevy et Mercier, 2007 ; cf. chapitre 5, § 6).

Graphique 12. GPAL et structure de l'action des enseignantes en FLE et en ALS



Le graphique 12 montre que les gestes d'adaptation utilisés par la professeure francophone interviennent pour dévoluer la tâche aux élèves à 69 %, institutionnaliser le savoir à 16 %, définir la tâche à 14 % et réguler les apprentissages à 1 %, alors que ceux auxquels la professeure anglophone fait appel interviennent pour dévoluer la tâche aux élèves à 79 %, définir la tâche à 13 %, institutionnaliser le savoir à 8 % et qu'elle n'en utilise pas pour réguler les apprentissages.

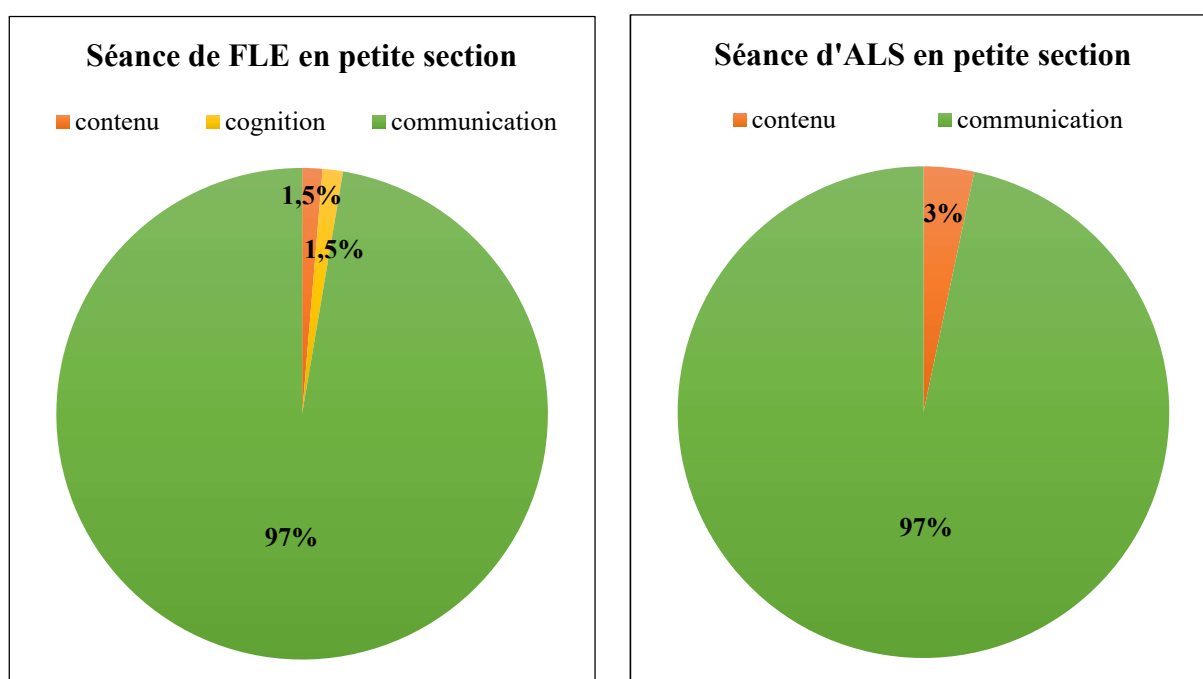
Ainsi, les moments où ces enseignantes ont recours à des GPAL sont semblables. En effet, elles y font toutes deux appel principalement pour dévoluer la tâche aux élèves (69 % pour PFLE1 vs 79 % pour PALS1). Les parts de gestes d'adaptation allouées à la définition des tâches (14 % vs 13 %) et à la régulation des apprentissages (1 % et 0 %) représentent des proportions moindres, voire nulles, réparties de façon semblable. Il existe une différence concernant les GPAL utilisés au moment d'institutionnaliser le savoir, puisque leur part double chez PFLE1 (16 %) par rapport à PALS1 (8%). Il apparaît que, quel que soit le statut de la LScO, les enseignantes ont recours à des gestes d'adaptation principalement pour dévoluer la tâche aux élèves et que la part de GPAL allouée à l'institutionnalisation est plus importante lorsque la LScO est vernaculaire, comme dans la classe principale, en restant toutefois peu significative. Il semble que les moments où les professeures utilisent des gestes

d'adaptation pour gérer les difficultés linguistiques des élèves, sont semblables quel que soit le statut de la LScO.

2.4.3. Gestion des 4 Cs

Le graphique 13 rend compte de la répartition des gestes d'adaptation utilisés par les deux professeures, en fonction de ce que chacune cherche à favoriser lors de sa séance du dispositif d'aide en petite section : la communication, la cognition, la culture ou le contenu ('4 Cs', définis par Coyle, 2002 ; cf. chapitre 5, § 7), qui représentent les piliers de toute séance d'EMILE.

Graphique 13. GPAL et gestion des 4 Cs en FLE et en ALS



Le graphique 13 montre que les gestes d'adaptation utilisés par la professeure francophone visent à favoriser la communication à 97 %, le contenu ainsi que la cognition à 1,5 % chacun et qu'elle n'en utilise pas pour favoriser la culture, alors que ceux auxquels la professeure anglophone fait appel ont pour but de favoriser la communication à 97 %, le contenu à 3 % et qu'elle n'en utilise pas pour favoriser la cognition ni la culture.

Ainsi, dans les deux cas, les GPAL utilisés par les enseignantes visent pratiquement tous à favoriser la communication (97 % pour PFLE1 et PALS1), les parts de gestes d'adaptation allouées au contenu, à la cognition et à la culture étant infimes, voire nulles (entre 0 et 3 %). Il semble que les buts poursuivis par les professeures, lorsqu'elles utilisent des gestes

d'adaptation pour gérer les difficultés linguistiques des élèves, sont semblables, quel que soit le statut de la LSc.

2.5. Synthèse sur l'influence du statut de la LSc dans les dispositifs d'aide

La comparaison des contextes des deux séances des dispositifs d'aide à l'apprentissage des LSc (FLE et ALS), menées en petite section de maternelle par PFLE1 en français et par PALS1 en anglais, a montré que leur différence concerne aussi le statut de la LSc (vernaculaire en FLE vs véhiculaire en ALS). Par ailleurs, l'âge des élèves est semblable (3-4 ans) et l'hétérogénéité linguistique des deux groupes au moment des séances filmées est équivalente (faible). Ces conditions nous ont permis de comprendre l'influence du statut de la LSc sur l'utilisation des gestes d'adaptation, dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage des LSc.

Nous avons remarqué que dans la séance où la LSc est véhiculaire (ALS), l'enseignante a recours à plus de GPAL (90 vs 75), de types plus variés (16 vs 14), même s'ils sont regroupés en moins de catégories (5 vs 6), par rapport à la séance en langue vernaculaire (FLE). En revanche, lors de l'entretien concernant la séance d'ALS, PALS1 mentionne moins de GPAL (11 vs 17), de types moins variés (8 vs 11), même s'ils sont regroupés en autant de catégories (4), que ceux évoqués par PFLE1. Autrement dit, comme dans l'analyse comparative précédente, c'est encore l'enseignante qui en parle le plus qui en utilise le moins.

Nous avons également constaté d'une part que, les types de GPAL les plus fréquemment utilisés par les enseignantes pendant les deux séances ont pour but de 'favoriser la compréhension orale'. Parmi eux, deux sont communs aux deux séances, ('répéter' et 'reformuler'), les autres étant différents ('s'appuyer sur un support visuel' : 19 occurrences en FLE vs 2 en ALS et 'mimer' : 18 occurrences en ALS vs 2 en FLE). En outre, les trois types de gestes d'adaptation les plus souvent utilisés dans les deux séances ne sont pas tous cités en entretien. En effet, PFLE1 n'évoque que le fait de 's'appuyer sur un support visuel' et de 'répéter' et PALS1 ne parle du fait de 'répéter' et de 'reformuler'. Elles mentionnent toutes deux d'autres types de GPAL qui n'ont pas été observés pendant les séances. D'autre part, les types de gestes d'adaptation les plus fréquemment évoqués en entretien par les deux enseignantes ne font pas partie des mêmes catégories de GPAL. En effet, ceux évoqués par la professeure francophone visent à 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSc'

(‘permettre aux élèves d’utiliser une autre langue que la LScO quand cela ne concerne pas le travail’, ‘reprendre en LScO’, ‘séparer les élèves ayant la même LM’ et ‘demander d’utiliser la LScO’), alors que ceux cités par la professeure anglophone ont pour but de ‘favoriser la compréhension’ (‘utiliser la gestuelle’, ‘mimer’ et ‘traduire’). Parmi les types de gestes d’adaptation les plus évoqués dans les deux entretiens, seuls deux ont été observés lors de chaque séance : ‘ne pas relever’ et ‘reprendre en LScO’ en FLE ainsi que ‘mimer’ et ‘utiliser la gestuelle’ en ALS. Le statut de la LScO influence donc le nombre de GPAL et leurs types les plus souvent utilisés pour gérer les difficultés des élèves liées à la LScO (excepté les deux types communs aux deux séances).

Au niveau des catégories de gestes d’adaptation communes aux deux séances, les enseignantes utilisent des GPAL pour ‘favoriser la compréhension orale’, ‘capter l’attention d’un ou de plusieurs élèves’, ‘gérer l’utilisation d’une langue autre que la LScO’ et ‘corriger une erreur de syntaxe à l’oral’. En revanche, la professeure francophone est la seule à faire appel à des types de gestes d’adaptation pour ‘corriger une erreur de lexique’ et ‘corriger une erreur de prononciation’, et la professeure anglophone est la seule qui en utilise pour ‘faire la différence entre deux mots proches phonologiquement’. Pendant leurs entretiens respectifs, les deux enseignantes mentionnent des types de GPAL pour ‘favoriser la compréhension’, ‘gérer l’utilisation d’une langue autre que la LScO’ et ‘harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d’aide en LScO’. Néanmoins, PFLE1 est la seule qui en évoque pour ‘favoriser l’acculturation à la LScO’ et PALS1 est la seule qui en cite un pour ‘encourager l’expression orale en LScO’. Quatre catégories de GPAL utilisés par les professeures des dispositifs d’aide dans leurs séances et trois citées en entretien sont semblables, quel que soit le statut de la LScO. Si l’on considère la séance et l’entretien qui s’y rapporte, sept catégories de GPAL sont communes aux deux groupes, que la LScO soit vernaculaire ou véhiculaire, et cinq diffèrent en fonction du statut de la LScO.

Nous avons aussi pu noter des similitudes concernant les formes que prennent les gestes d’adaptation, les moments où les enseignantes les utilisent et les buts qu’elles poursuivent lorsqu’elles y font appel, quel que soit le statut de la LScO. Les deux professeures ont toutes deux plutôt recours à des gestes de pilotage et d’étayage, utilisés principalement pour dévoluer la tâche aux élèves, dans le but de favoriser la communication. Par conséquent, les préoccupations des professeures relatives à la structuration du milieu didactique, à la structure de leur action et à leur gestion des 4 Cs, sont semblables, quel que soit le statut de la LScO.

Pour conclure, cette deuxième analyse comparative nous a permis de comprendre l'influence du statut de la LScO sur les gestes d'adaptation auxquels les enseignantes font appel, dans le cadre des dispositifs d'aide. En effet, selon que la LScO soit vernaculaire ou véhiculaire, les GPAL utilisés sont différents au niveau de leur nombre et de leurs types les plus fréquents. Cependant, les catégories auxquelles ils appartiennent sont majoritairement les mêmes (7 sur 12) et les préoccupations des deux professeures concernant la structuration du milieu didactique, la structure de leur action et leur gestion des 4 Cs sont semblables, quel que soit le statut de la LScO. Cette analyse comparative est synthétisée dans le tableau 21, à la fin de ce chapitre (cf. chapitre 9, § 3.2).

3. Rappel et comparaison des résultats en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide

Avant de comparer les résultats obtenus dans les deux analyses comparatives précédentes, nous rappellerons ces résultats à l'aide de tableaux. Ils rassemblent les informations contenues dans les synthèses des analyses comparatives des séances menées en classe ordinaire (cf. chapitre 9, § 1.5) et dans les dispositifs d'aide (cf. chapitre 9, § 2.5). Ces tableaux permettent de visualiser directement quels éléments relatifs aux caractéristiques quantitatives et qualitatives des GPAL ainsi qu'à leurs orientations, sont influencés par le statut de la LScO et ceux qui sont semblables, que la LScO soit vernaculaire ou véhiculaire. Pour autant, nous ne développerons pas dans quelle mesure ces éléments peuvent varier, de façon à ne pas être redondante avec les synthèses mentionnées plus haut, ni avec la discussion de ces résultats (cf. chapitre 12, § 2) qui reprendra ces éléments.

3.1. Rappel des résultats sur l'influence du statut de la LScO en classe ordinaire

Le tableau 20 permet de visualiser les différences et les similitudes (en gras) entre les deux séances de mathématiques menées par la professeure francophone, PF, dans la classe principale de CE1, et la professeure anglophone, PA, dans la section anglaise de CE1 (cf. chapitre 9, § 1).

Tableau 20. Analyse des deux séances de mathématiques en CE1 en français et en anglais

Mathématiques en CE1	En français (PF)	En anglais (PA)
Contexte	langue vernaculaire	langue véhiculaire
GPAL (séances)	36	74
Types de GPAL	12	17
Catégories de GPAL	7	4
GPAL (entretiens)	9	6
Types de GPAL	9	6
Catégories de GPAL	3	3
Catégories et types de GPAL les plus fréquents pendant les séances	<p>Pour favoriser la compréhension orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - parler lentement en séparant les mots ou les syllabes - répéter 	<p>Pour favoriser la compréhension orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser la gestuelle - reformuler
Catégories et types de GPAL les plus fréquents en entretien	<p>Pour favoriser la compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> - compter sur la présence de la professeure de FLE ou d'ALS pour aider les élèves intégrés dans la classe - faire des analogies avec une autre langue - demander à un pair de traduire - traduire <p>Pour harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe principale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réajuster le contenu par rapport à ce qui a été fait dans les sections linguistiques - utiliser les mêmes procédures que dans les sections linguistiques - se concerter avec les enseignants des sections linguistiques - laisser les élèves utiliser la procédure de leur pays ou pas, selon le niveau de classe 	<p>Pour favoriser la compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> - compter sur la présence de la professeure de FLE ou d'ALS pour aider les élèves intégrés dans la classe - faire des analogies avec une autre langue - demander à un pair de traduire

Catégories de GPAL repérés dans les deux séances	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser la compréhension - définir un mot inconnu - encourager l'expression orale en LSco - corriger une erreur de prononciation - corriger une erreur de syntaxe à l'écrit - gérer une incompréhension liée à une différence culturelle - faire un lien avec les apprentissages en langue de section 	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser la compréhension - définir un mot inconnu - encourager l'expression orale en LSco - corriger une erreur de syntaxe à l'oral
Catégories de GPAL repérés dans les deux entretiens	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser la compréhension - gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco - harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe 	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser la compréhension - gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco - encourager l'expression orale en LSco
Structuration du milieu didactique	pilotage	étayage et pilotage
Structure de l'action de l'enseignante	dévoluer	dévoluer et définir
Gestion des 4 Cs	communication et contenu	communication

Le tableau 20 montre l'influence du statut de la LSco (vernaculaire ou véhiculaire) sur les GPAL utilisés par les professeures des deux classes ordinaires (classe principale et section anglaise de CE1), pour gérer les difficultés des élèves liées à la LSco. Au niveau des caractéristiques quantitatives des gestes d'adaptation, les nombres de GPAL, de types et de catégories de gestes d'adaptation utilisés pendant la séance, ainsi que le nombre de GPAL évoqués en entretien, varient d'une classe à l'autre. Le statut de la LSco influence également les types de gestes d'adaptation les plus fréquents dans les séances et les entretiens, qui sont en grande partie différents (neuf types sur douze). Concernant les caractéristiques qualitatives des GPAL, les catégories de gestes d'adaptation utilisés en classe et cités en entretien par les deux professeures sont aussi majoritairement différentes (sept catégories sur douze). De même, l'orientation des GPAL relative à la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011), à la structure de l'action des enseignantes (Sensevy et Mercier, 2007) et à leur gestion des 4 Cs (Coyle, 2002) est différente, selon qu'il s'agisse de séances menées en langue

vernaculaire ou véhiculaire. En classe ordinaire, le statut de la LScO influence donc l'ensemble des variables analysées.

3.2. Rappel des résultats sur l'influence du statut de la LScO dans les dispositifs d'aide

Le tableau 21 permet de visualiser les différences et les similitudes (en gras) entre les séances de FLE et d'ALS menées en petite section de maternelle, respectivement par la professeure francophone, PFLE1 et la professeure anglophone, PALS1 (cf. chapitre 9, § 2).

Tableau 21. Analyse des séances de FLE et d'ALS en petite section de maternelle

Dispositifs d'aide (petite section)	En français (PFLE1)	En anglais (PALS1)
Contexte	langue vernaculaire	langue véhiculaire
GPAL (séances)	75	90
Types de GPAL	14	16
Catégories de GPAL	6	5
GPAL (entretiens)	17	11
Types de GPAL	11	8
Catégories de GPAL	4	4
Catégories et types de GPAL les plus fréquents pendant les séances	Pour favoriser la compréhension orale : - répéter - reformuler - s'appuyer sur un support visuel	Pour favoriser la compréhension orale : - répéter - reformuler - mimer
Catégories et types de GPAL les plus fréquents en entretien	Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO : - permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LScO quand cela ne concerne pas le travail - reprendre en LScO, - séparer les élèves ayant la même LM - demander d'utiliser la LScO	Pour favoriser la compréhension : - utiliser la gestuelle - mimer - traduire
Catégories de GPAL	- favoriser la compréhension	- favoriser la compréhension

repérés dans les deux séances	orale - capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves - gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO - corriger une erreur de syntaxe à l'oral - corriger une erreur de lexique - corriger une erreur de prononciation	orale - capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves - gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO - corriger une erreur de syntaxe à l'oral - faire la différence entre deux mots proches phonologiquement
Catégories de GPAL repérés dans les deux entretiens	- favoriser la compréhension - gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO - harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO - favoriser l'acculturation à la LScO	- favoriser la compréhension - gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO - harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO - encourager l'expression orale en LScO
Structuration du milieu didactique	pilotage et étayage	pilotage et étayage
Structure de l'action de l'enseignante	dévoluer	dévoluer
Gestion des 4 Cs	communication	communication

Le tableau 21 montre l'influence du statut de la LScO sur les GPAL utilisés par les professeures des deux classes dispositifs d'aide à l'apprentissage des LScO (cours de FLE et d'ALS), pour gérer les difficultés des élèves liées à la LScO. Au niveau des caractéristiques quantitatives des gestes d'adaptation, les nombres de GPAL, de types et de catégories de gestes d'adaptation utilisés pendant la séance, ainsi que le nombre de GPAL évoqués en entretien, varient d'un groupe à l'autre. Le statut de la LScO influence également les types de gestes d'adaptation les plus fréquents dans les séances et les entretiens, qui sont en grande partie différents (huit types sur dix). En revanche, concernant les caractéristiques qualitatives des GPAL, les catégories de GPAL utilisés avec les deux groupes et cités en entretien par les deux professeures sont majoritairement les mêmes (sept catégories sur douze), quel que soit le statut de la LScO. De même, l'orientation des gestes d'adaptation observés est semblable au niveau de la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011), de la structure de l'action des enseignantes (Sensevy et Mercier, 2007) et de leur gestion des 4 Cs (Coyle, 2002), que la

LScO soit vernaculaire ou véhiculaire. Dans les dispositifs d'aide, le statut de la LScO influence donc les caractéristiques quantitatives, mais pas les caractéristiques qualitatives ni l'orientation des GPAL.

3.3. Comparaison des résultats en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide

Le statut de la LScO influence les GPAL utilisés par les enseignantes différemment, selon qu'il s'agisse de séances menées en classe ordinaire ou dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage des LScO. En effet, cette influence est très importante en classe ordinaire. Comme l'a montré l'analyse comparative des séances de mathématiques en CE1, menées en français et en anglais (cf. chapitre 9, § 1), l'ensemble des variables comparées est différent, selon que la LScO soit vernaculaire ou véhiculaire. En revanche, dans les dispositifs d'aide, l'influence du statut de la LScO sur l'utilisation des gestes d'adaptation est moins significative. L'analyse comparative des séances de FLE et d'ALS menées en petite section de maternelle (cf. chapitre 9, § 2) a montré qu'elle concerne seulement les caractéristiques quantitatives des GPAL, leurs caractéristiques qualitatives et leurs orientations étant semblables, que la LScO soit vernaculaire ou véhiculaire.

Il apparaît que le fait qu'il s'agisse de séances menées en classe ordinaire ou dans les dispositifs d'aide modifie l'influence du statut de la LScO au niveau des GPAL utilisés par les enseignantes. En effet, il semble que ce soit un élément à prendre en compte uniquement dans le cas de séances conduites en classe ordinaire.

CHAPITRE 10 : L'influence de l'âge des élèves sur les GPAL

Ce chapitre porte sur l'analyse des Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique (GPAL) dans des situations d'enseignement qui varient en fonction de l'âge des élèves. Il s'agit d'étudier dans quelle mesure le fait d'enseigner à des élèves de niveaux de classe différents (au sein de l'école primaire) influence les GPAL des enseignants pour prévenir ou gérer les difficultés des élèves liées à la langue. Nous rajoutons le terme 'prévenir' car nous verrons dans l'analyse comparative des séances menées dans le dispositif d'aide en Langue de Scolarisation (LSco) que l'enseignante utilise pendant les séances et dans l'un des deux entretiens certains types de gestes d'adaptation en prévention d'éventuelles erreurs en LSco.

Nous souhaitons explorer la façon dont l'âge des élèves influence le nombre, les types et les catégories des GPAL utilisés par les enseignantes, ainsi que l'orientation qu'ils prennent en fonction de leurs préoccupations relatives à la structuration du milieu didactique, à la structure de leur action et à leur gestion des 4 Cs. Pour cela nous présenterons, dans un premier temps, une analyse comparative de deux séances de mathématiques conduites par la même enseignante (il s'agit de la même professeure francophone, PF dont nous avons analysé la séance de mathématiques en CE1 dans le chapitre précédent), l'une en CE1 et l'autre en CM2. Les facteurs liés au statut de la LSco et à l'hétérogénéité linguistique des deux classes sont neutralisés puisque les séances comparées sont menées dans la même langue et dans la même discipline (qui détermine, rappelons-le, le degré d'hétérogénéité linguistique ; cf. chapitre 7, tableau 6). Puis, dans un second temps, nous comparerons deux séances d'Anglais Langue Seconde (ALS), conduites par la même enseignante, PALS2, dans le cadre des dispositifs d'aide à l'apprentissage des LSco, l'une en grande section de maternelle et l'autre en CE1. Dans ce cas, les facteurs liés au statut de la LSco et à l'hétérogénéité linguistique des deux groupes sont également neutralisés puisque les séances comparées sont menées dans la même langue et que l'hétérogénéité linguistique des deux groupes est semblable (déterminée, rappelons-le, en fonction des nombres de Langues Maternelles (LM) et de niveaux de maîtrise de la LSco représentés (cf. chapitre 7, tableau 7), lors de la présentation de la population étudiée ; cf. chapitre 8, § 5). Dans un troisième temps, nous comparerons les résultats obtenus dans les classes ordinaires et dans les dispositifs d'aide. Les résultats de ces trois analyses comparatives seront discutés dans le chapitre 12.

1. Analyse comparative de séances de mathématiques en français en CE1 et en CM2

Cette analyse comparative porte sur deux séances de mathématiques menées par la même professeure francophone, PF, l'une dans la classe principale de CE1, et l'autre dans celle de CM2. Elle nous permettra de comprendre l'influence de l'âge des élèves sur l'utilisation des gestes d'adaptation en classe ordinaire.

1.1. Comparaison des contextes

Pour comparer les contextes des deux séances menées par PF dans les classes principales de CE1 et de CM2, nous nous appuyons sur les tableaux A des annexes intitulées 'Tableaux synoptiques de la séance' (CE1, cf. annexe 25, p. 80 ; CM2, cf. annexe 37, p. 186). Le tableau 22 présente les caractéristiques contextuelles des deux séances étudiées et expose leurs points communs et leurs différences.

Tableau 22. Contextes des séances de mathématiques en CE1 et en CM2

Points communs	Différences	
	CE1 et CM2	CE1
Période de l'année 2013 : mai	Âge des élèves : 7-8 ans	Âge des élèves : 10-11 ans
Durée des séances : 1h10/1h07	Thème : la calculatrice	Thème : les fractions
Discipline : mathématiques	19 élèves inscrits	15 élèves inscrits
LSco : français	18 élèves présents**	14 élèves présents***
Statut LSco : vernaculaire	16 élèves francophones :	13 élèves francophones :
7 LM représentées	11 locuteurs natifs, 5 de niveau avancé	8 locuteurs natifs 5 de niveau avancé
Hétérogénéité linguistique des deux classes : forte	2 élèves inscrits en FLE* : 1 de niveau intermédiaire et 1 débutant	1 élève débutant inscrit en FLE

* Français Langue Étrangère

** 1 élève grand débutant en français était en cours de FLE lors de la séance en CE1

*** 1 élève grand débutant en français était en cours de FLE pendant la séance en CM2

Le tableau 22 permet de constater que pour les deux séances comparées, la période de l'année durant laquelle elles ont été filmées, leur durée, la LScO et par conséquent son statut, le nombre de LM représentées dans chaque classe, la discipline enseignée et donc l'hétérogénéité linguistique de la classe au moment de l'observation, sont semblables. Cinq points diffèrent entre ces deux séances : le nombre d'élèves inscrits, le nombre d'élèves présents, les profils linguistiques des deux classes, les thèmes abordés ainsi que le niveau de classe (et par conséquent l'âge des élèves).

Concernant le nombre d'élèves inscrits et présents lors des deux séances, nous notons qu'il y a dans les deux cas quatre élèves de moins en CM2 par rapport à la classe de CE1. Cette différence devrait être atténuée par le fait que les profils linguistiques des deux classes au moment des séances observées ne sont pas si éloignés. En effet, comme nous pouvons le voir dans le tableau 22, le taux d'élèves francophones (locuteurs natifs + élèves de niveau avancé en LScO) est de 89 % de l'effectif réel en CE1 et de 93 % en CM2, ce qui est très proche. Parmi les autres élèves présents en CE1, nous en comptons un de niveau intermédiaire et un débutant en français, soit 5,5 % de l'effectif réel chacun. En CM2, nous ne comptons qu'un débutant en français, soit 7 % de l'effectif réel. Dans les deux classes, les grands débutants en LScO sont en cours de FLE pendant ces séances de mathématiques. La différence entre les classes de CE1 et de CM2 ne concernant qu'un élève ayant un niveau intermédiaire en LScO en CE1 rend les profils linguistiques des deux classes assez proches.

Concernant les thèmes abordés dans ces deux séances de mathématiques, ils portent sur l'utilisation de la calculatrice en CE1 et sur les fractions en CM2. Lors de la séance en CE1, PF commence par du calcul mental (arrondir un nombre à la centaine supérieure) puis continue par une séance sur la calculatrice (utiliser la calculatrice à bon escient). Elle explique pourquoi elle souhaitait travailler cette dernière compétence (cf. annexe 24, p. 74) :

66. PF : [...] c'était sur la calculatrice parce que ça ça fait partie plus ou moins du programme et avant de commencer la notion de multiplication + qu'ils ont déjà faite en langue + j'avais envie de les faire un petit peu manipuler et surtout ce qui était important c'était de faire aussi émerger que c'est un outil + que c'est pas une finalité.

Comme nous l'explique PF, la séance de mathématiques qu'elle mène en CM2 porte principalement sur les fractions (cf. annexe 36, p. 184) :

22. PF : alors la séance +++ alors + là je vais leur rendre un control +++ sur les fractions +++ donc on va le corriger +++ d'autant plus que j'ai deux trois élèves qui ont vraiment raté leur control + donc je leur referai faire un control ultérieurement et puis ensuite un petit peu de calcul mental +++ aussi sur les fractions + et on va continuer sur les nombres décimaux

Ce qui diffère également entre ces deux séances concerne les niveaux de classe dans lesquels PF enseigne et par conséquent l'âge de ses élèves (7-8 ans en CE1 vs 10-11 ans en CM2), dont nous cherchons à comprendre l'influence sur le recours de cette enseignante aux GPAL.

1.2. Caractéristiques quantitatives des GPAL dans les séances et les entretiens

Pour comparer les caractéristiques quantitatives des gestes d'adaptation auxquels PF fait appel en CE1 et en CM2, nous déterminerons le nombre de GPAL utilisés et leurs types les plus fréquents, tout d'abord dans les deux séances de mathématiques puis dans les deux entretiens qui s'y rapportent.

Pour repérer les GPAL utilisés par PF en CE1, nous nous sommes basée sur les transcriptions de sa séance de mathématiques en CE1 (cf. annexe 23, p. 55) et de l'entretien mené avec elle au sujet de cette séance (cf. annexe 24, p. 74). Les gestes d'adaptation ainsi repérés ont été analysés dans les tableaux synoptiques B pour la séance (cf. annexe 25, p. 81) et C pour l'entretien (cf. annexe 25, p. 85). Pour repérer ceux utilisés par PF en CM2, nous nous sommes appuyée sur les transcriptions de sa séance de mathématiques en CM2 (cf. annexe 35, p. 164) et de l'entretien mené avec elle au sujet de cette séance (cf. annexe 36, p. 184). Les GPAL ainsi repérés ont été analysés dans les tableaux synoptiques B pour la séance (cf. annexe 37, p. 187) et C pour l'entretien (cf. annexe 37, p. 192). Les gestes d'adaptation extraits des transcriptions des séances et des entretiens ont été regroupés selon leur type, correspondant aux actions de l'enseignante, eux-mêmes catégorisés en fonction de ses intentions. Pour chaque type de GPAL, le nombre d'occurrences est indiqué.

Le rapprochement de ces tableaux synoptiques a permis d'élaborer les tableaux comparatifs 21 et 22 des paragraphes 1.2.1 et 1.2.2 ci-après. Ces deux tableaux permettent de comparer les catégories, les types et le nombre de gestes d'adaptation utilisés par PF dans les deux classes, afin de comprendre dans quelle mesure les GPAL peuvent être influencés par l'âge des élèves.

Les gestes d'adaptation relevés pendant la séance de mathématiques menée par PF en CE1 ainsi que dans l'entretien qui s'y rapporte ont été décrits dans le chapitre 9, dans les paragraphes 1.2.1 'Comparaison des deux séances' et 1.2.2 'Comparaison des deux entretiens'. Par souci de clarté nous les citerons à nouveau ici sans toutefois donner les exemples, pour ne pas être trop redondante.

1.2.1. Comparaison des séances

Le tableau 23 a pour but d'exposer les occurrences des types de GPAL repérés dans les deux séances de mathématiques menées par PF en CE1 et en CM2.

Tableau 23. Occurrences des types de GPAL dans les séances en CE1 et en CM2

Séances de mathématiques menées par PF	en CE1	en CM2
Catégories et types de GPAL	Occurrences des types de GPAL	
Pour favoriser la compréhension orale		
- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes	13	5
- insister sur les mots clés	1	2
- répéter	8	5
- associer un son à une action ou à une chose	3	1
- demander à l'élève s'il a compris	1	2
- reformuler	2	5
- demander à un pair de reformuler	-	2
- demander à un pair de traduire	-	1
Pour définir un mot inconnu :		
- donner la définition	1	1
Pour encourager l'expression orale en LScO :		
- féliciter l'élève verbalement	3	-
Pour corriger une erreur de prononciation :		
- demander à l'élève de redire le mot sans lui donner la bonne prononciation	1	-
Pour corriger une erreur de syntaxe à l'oral :		
- reformuler en rectifiant l'erreur	-	1

Pour corriger une erreur de syntaxe à l'écrit :		
- indiquer à l'élève que la phrase n'est pas correcte et écrire en rouge sur son cahier la phrase attendue	1	-
Pour gérer une incompréhension liée à une différence culturelle :		
- expliquer les différentes significations selon le contexte culturel	1	3
Pour faire un lien avec les apprentissages en langues de section :		
- demander aux élèves où ils en sont sur un point du programme dans les différentes sections linguistiques	1	-
Nombre de GPAL	36	28
Nombre de types de GPAL	12	11
Nombre de catégories de GPAL	7	4

Pendant la séance de mathématiques en CE1, nous avons relevé trente-six gestes d'adaptation de douze types différents, regroupés en sept catégories. Nous constatons que les types de GPAL utilisés le plus fréquemment par PF pendant cette séance ont pour but de 'favoriser la compréhension orale'. Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses (exemples donnés au chapitre 9, § 1.2.1) :

- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes (13)

- répéter (8)

Pendant la séance en CM2, nous avons relevé vingt-huit gestes d'adaptation de onze types différents, regroupés en quatre catégories. Nous constatons que les types de GPAL utilisés le plus fréquemment par PF pendant cette séance ont également pour but de 'favoriser la compréhension orale' (occurrences entre parenthèses suivies d'un exemple issu de l'annexe 37, tableau B, p. 187) :

- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes (5) :

154. PF : là tu peux additionner + car tu as mis ça + sur le même + dénominateur
+++ on appelle ça + dénominateur + commun

- répéter (5) :

79. PF : exactement c'est le contraire en fait + d'accord c'est le contraire alors vas-y

- reformuler (5) :

17. E(C) : heu + j'ai fait + heu + heu + moi j'ai fait 4 fois quelque chose pour aller presque heu + vers 10
18. PF : donc tu vas + chercher + donc en fait tu vas essayer de faire la division + 10 divisé par 4
19. E(C) : oui

Remarquons que PF utilise ces trois types de gestes d'adaptation dans les mêmes proportions.

Pour conclure sur le nombre et les types de GPAL relevés pendant ces deux séances de mathématiques, nous remarquons que, par rapport à celle menée par PF en CM2, dans celle qu'elle dispense en CE1, l'enseignante a recours à un nombre de gestes d'adaptation plus important (36 vs 28) et à des types de GPAL plus variés (12 vs 11), regroupés dans plus de catégories (7 vs 4). Autrement dit, avec des élèves plus jeunes, l'enseignante fait appel à plus de gestes d'adaptation ainsi qu'à des types et des catégories de GPAL plus variés. Nous notons également que les types de gestes d'adaptation les plus utilisés par PF dans les deux classes ont pour but de 'favoriser la compréhension orale'. Parmi eux, deux sont communs aux deux classes : 'parler lentement en séparant les mots ou les syllabes' et 'répéter'. Cependant, en CM2, l'enseignante a recours à un type de GPAL supplémentaire, parmi ceux qu'elle utilise le plus souvent : 'reformuler'.

1.2.2. Comparaison des entretiens

Le tableau 24 expose les occurrences des types de GPAL évoqués par la professeure des deux classes principales, PF, lors des entretiens relatifs à ses séances de mathématiques en CE1 et en CM2.

Tableau 24. Occurrences des types de GPAL dans les deux entretiens avec PF

Entretiens avec PF	CE1	CM2
Catégories et types de GPAL	Occurrences des types de GPAL	
Pour favoriser la compréhension :		
- compter sur la présence de l'enseignante de FLE pour aider les élèves intégrés dans la classe	1	-
- faire des analogies avec une autre langue	1	-
- traduire	1	1
- demander à un pair de traduire	1	-
Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSc0 :		
- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LSc0 quand cela ne concerne pas le travail	1	-
Pour harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe :		
- réajuster le contenu par rapport à ce qui a été fait dans les sections linguistiques	1	-
- utiliser les mêmes procédures que dans les sections linguistiques	1	-
- se concerter avec les enseignants des sections linguistiques	1	-
- laisser les élèves utiliser la procédure de leur pays ou pas, selon le niveau de classe	1	-
Nombre de GPAL	9	1
Nombre de types de GPAL	9	1
Nombre de catégories de GPAL	3	1

Pendant l'entretien relatif à la séance de mathématiques en CE1, PF a évoqué neuf gestes d'adaptation de neuf types différents, regroupés en trois catégories. La moitié de ces types de GPAL vise à 'favoriser la compréhension'. Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses (exemples donnés au chapitre 9, § 1.2.2) :

- compter sur la présence de l'enseignante de FLE pour aider les élèves intégrés dans la classe (1)
- faire des analogies avec une autre langue (1)

- traduire (1)

- demander à un pair de traduire (1)

L'autre moitié des types de gestes d'adaptation évoqués par PF vise à 'harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe principale' (occurrences entre parenthèses – exemples donnés au chapitre 9, § 1.2.2) :

- réajuster le contenu par rapport à ce qui a été fait dans les sections linguistiques (1)

- utiliser les mêmes procédures que dans les sections linguistiques (1)

- se concerter avec les enseignants des sections linguistiques (1)

- laisser les élèves utiliser la procédure de leur pays ou pas, selon le niveau de classe (1)

Lors de l'entretien concernant la séance de mathématiques en CM2, PF n'a cité qu'un seul type de GPAL. Ce dernier vise également à 'favoriser la compréhension' (occurrences entre parenthèses suivies d'un exemple issu de l'annexe 37, tableau C, p. 192) :

- traduire (1) :

17. MZ : est-ce que tu utilises d'autres langues avec ces élèves

18. PF : aussi +++ ça peut m'arriver

19. MZ : d'accord + donc tu me disais anglais ou allemand

20. PF : anglais ou allemand +++ ça je le fais aussi

Pour conclure sur le nombre et les types de gestes d'adaptation évoqués par PF lors des deux entretiens, nous remarquons que, par rapport à celui concernant la séance en CM2, dans celui relatif à la séance en CE1, PF mentionne un nombre de GPAL plus important (9 vs 1) et des types de gestes d'adaptation plus variés (9 vs 1), regroupés dans plus de catégories (3 vs 1). Autrement dit, lorsque les élèves sont plus jeunes, l'enseignante cite beaucoup plus de types de GPAL pendant l'entretien que lorsqu'elle parle de la séance concernant des élèves plus âgés. Nous notons également que le seul type de gestes d'adaptation évoqué par PF dans l'entretien relatif à la séance en CM2 vise à 'favoriser la compréhension', alors que dans celui concernant la séance en CE1, les types de GPAL les plus cités appartiennent à la même catégorie, ex aequo avec ceux qu'elle mentionne pour 'harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe principale'.

1.2.3. Correspondance entre séances et entretiens

Concernant la séance de mathématique menée par PF en CE1, nous avons vu dans le chapitre 9 (cf. § 1.2.3) que les types de gestes d'adaptation les plus fréquemment utilisés en classe ainsi qu'une partie de ceux cités le plus souvent en entretien, ont pour but de 'favoriser la compréhension', mais que ces types de GPAL sont différents. En classe, l'enseignante n'a donc pas recours à ceux qu'elle évoque en entretien et inversement. En revanche, un des types de gestes d'adaptation relatifs à l'harmonisation des programmes, mentionné en entretien a été observé pendant la séance.

Les types de GPAL utilisés le plus fréquemment pendant la séance en CM2 ainsi que le seul évoqué lors de l'entretien la concernant ont également pour but de 'favoriser la compréhension'. Toutefois, comme dans le cas de la classe de CE1, ces types de gestes d'adaptation sont différents. En effet, pendant la séance en CM2 ils consistent à 'parler lentement en séparant les mots ou les syllabes', à 'répéter' et à 'reformuler', alors que pendant l'entretien qui s'y rapporte, il s'agit de 'traduire'. Pendant la séance en CM2 PF n'a jamais eu recours à la traduction. En revanche, nous y avons repéré le type de GPAL 'demander à un pair de traduire' qui s'en approche. PF ne parle donc pas des types de gestes d'adaptation auxquels elle a le plus recours pendant la séance en CM2 et n'utilise pas en classe, le seul qu'elle cite en entretien.

1.3. Caractéristiques qualitatives des GPAL dans les séances et les entretiens

Pour comparer les caractéristiques qualitatives des gestes d'adaptation relevés dans les séances et les entretiens concernant des élèves de 7-8 ans et de 10-11 ans, nous présenterons tout d'abord les catégories et les types de gestes d'adaptation communs aux deux classes, puis ceux utilisés par PF uniquement en CE1, et enfin ceux auxquels elle n'a recours qu'en CM2.

1.3.1. GPAL communs aux deux niveaux de classes

Si l'on considère l'ensemble des types de gestes d'adaptation relevés dans la séance et l'entretien qui s'y rapporte, nous constatons que l'enseignante en utilise presque deux fois plus en CE1 qu'en CM2 (21 vs 12). Nous pourrions penser que les douze types de GPAL

auxquels PF a recours en CM2 se retrouvent parmi les 21 qu'elle utilise en CE1. Or, nous avons remarqué que seuls neuf d'entre eux sont communs aux deux classes (cf. tableau 25).

Tableau 25. Catégories et types de GPAL communs en CE1 et en CM2

Catégories et types de GPAL communs aux classes principales de CE1 et de CM2	
Séances	Entretiens
Pour 'favoriser la compréhension orale' : <ul style="list-style-type: none"> - parler lentement en séparant les mots ou les syllabes - insister sur les mots clés - répéter - associer un son à une action ou à une chose - demander à l'élève s'il a compris - reformuler 	Pour 'favoriser la compréhension' : <ul style="list-style-type: none"> - traduire
Pour 'définir un mot inconnu' : <ul style="list-style-type: none"> - donner la définition 	
Pour 'gérer une incompréhension liée à une différence culturelle' : <ul style="list-style-type: none"> - expliquer les différentes significations selon le contexte culturel 	
3 catégories et 8 types de GPAL communs	1 catégorie et 1 type de GPAL communs

Sur les douze types de gestes d'adaptation relevés pendant la séance en CE1 et les onze repérés dans celle en CM2, seuls huit sont communs aux deux séances. De même, le seul type de GPAL cité par PF concernant sa séance en CM2 se retrouve parmi les neuf qu'elle a évoqués au sujet de sa séance en CE1 et représente donc le seul type de GPAL commun aux deux entretiens.

1.3.2. GPAL différents en CE1

Dans ce paragraphe, nous nous basons sur les tableaux 21 (cf. § 1.2.1) et 22 (cf. § 1.2.2) pour repérer les types de gestes d'adaptation utilisés par PF uniquement dans sa classe de CE1. Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses. Pour illustrer ces types de GPAL nous donnons un exemple issu des tableaux synoptiques B pour la séance

de mathématiques en CE1 (cf. annexe 25, p. 81) et C pour l'entretien qui s'y rapporte (cf. annexe 25, p. 85).

Pendant sa séance en CE1, pour 'encourager l'expression orale en LScO', la professeure fait appel à un type de gestes d'adaptation, contrairement à sa séance en CM2 dans laquelle elle n'en utilise pas :

- féliciter l'élève verbalement (3) :

22. PF : très bien tout le monde a fait juste vous êtes des champions

Pour 'corriger une erreur de prononciation', contrairement à sa séance en CM2 dans laquelle elle n'en utilise pas, PF a recours au type de GPAL suivant en CE1 :

- demander à l'élève de redire le mot sans lui donner la bonne prononciation (1) :

147. PF : on lit la consigne + on fait 2 et 3 + R est-ce que tu veux bien lire la consigne du 3 + vas-y

148. E (R) : instilins

149. PF : pardon + chut chut chut chut chut

150. E (R) : insti + inti + utilise

151. PF : ah + ça va mieux

Pour 'corriger une erreur de syntaxe à l'écrit', contrairement à sa séance en CM2 dans laquelle elle n'en utilise pas, PF fait appel au type de gestes d'adaptation suivant en CE1 :

- indiquer à l'élève que la phrase n'est pas correcte et écrire en rouge sur son cahier la phrase attendue (1) :

447. PF : donc elle a (*en lisant la réponse de R sur son cahier*) + alors ça c'est pas français + elle a (*en corrigeant en rouge sur le cahier*) + le + même + nombre + de + billes + qu'avant

Enfin, pour 'faire un lien avec les apprentissages en langues de section', contrairement à sa séance en CM2 dans laquelle elle n'en utilise pas, PF a recours au type de GPAL suivant en CE1 :

- demander aux élèves où ils en sont sur un point du programme dans les différentes sections linguistiques (1) :

281. PF : c'est une multiplication (*en insistant sur le mot multiplication*) + je pense que vous l'avez déjà fait en anglais

- 282. E : oui plein de fois
- 283. PF : en allemand aussi donc vous savez ce qu'est une multiplication + en chinois tu l'as fait la multiplication
- 284. E : moi je suis déjà à la table de neuf
- 285. PF : alors tu vois + c'est que des révisions
- 286. E : ben nous on a déjà fait
- 287. PF : en italien
- 288. E : oui jusqu'à la onze
- 289. PF : c'est pour ça que je dis que la multiplication ça va être très rapide

Lors de l'entretien relatif à sa séance en CE1, pour 'favoriser la compréhension', la professeure mentionne trois types de gestes d'adaptation supplémentaires par rapport à celui concernant sa séance en CM2 :

- compter sur la présence de l'enseignante de FLE pour aider les élèves intégrés dans la classe (1) :

- 26. PF : y a toujours ce manque de vocabulaire qui pour nous coule de source mais pour eux + des mots tout simples + ils ne connaissent pas donc t'es toujours obligé de retravailler là-dessus [...]
- 29. MZ : et est-ce que tu changes quelque chose justement quand ces deux petits sont là + R et C +++ est-ce que tu vas faire justement plus attention au vocabulaire que quand ils sont pas là [...]
- 32. PF : non j'essaie d'avancer quand même normalement sachant que c'est encore compliqué parce que je les ai que deux fois par semaine + voilà + après c'est pour ça que j'ai PFLE2 qui est donc le professeur de FLE et qui est là pour aider

- faire des analogies avec une autre langue (1) :

- 50. PF : quand je vois qu'un enfant justement allemand ou anglais a une difficulté justement sur la compréhension d'un mot ou d'une expression + j'hésite pas à faire des analogies avec le mot anglais ou le mot français en leur disant ah ben tiens + y en a qui sont de racine latine + je lui dis ben tu vois en allemand c'est comme ça + c'est comme en français + juste ça se prononce différemment + ou je dis tiens en anglais et en allemand c'est le même mot + donc ça je le fais + je le fais régulièrement parce que les enfants ils s'y retrouvent et ils adorent ça

- demander à un pair de traduire (1) :

- 60. PF : j'ai un petit espagnol [...] il était complètement débutant [...] il se débrouille peut-être un petit peu mieux en anglais [...] donc je le mets à côté d'un élève qui est complètement bilingue anglais et français et quand il y a un petit problème + il hésite pas à lui faire une petite traduction afin qu'il puisse

suivre [...] quand je vois qu'il y a un petit soucis + ben il lui fait la traduction + c'est pas la peine d'y passer deux heures quoi + parce qu'il en fait du FLE + il en fait toute la journée sinon alors

Pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSc', dans l'entretien relatif à sa séance en CE1, PF évoque un type de GPAL qu'elle ne cite pas concernant sa séance en CM2 :

- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LSc quand cela ne concerne pas le travail (1) :

61. MZ : et si tu vois deux élèves en train de parler dans leur langue mais bon pas par rapport au travail + pour se raconter quelque chose + tu vas leur dire d'arrêter
62. PF : ça + ça me gêne pas +++ non parce qu'ils sont petits + c'est déjà tellement compliqué [...] c'est plus le problème de la classe anglophone où elle a peut-être très peu d'anglophones et où justement il faut parler l'anglais +++ nous on est en france + on entend parler français partout heu + la langue qui fédère toute la cours c'est le français puisque tous les enfants font du français + donc moi ça me gêne pas si j'ai deux anglais d'un coup qui vont converser ou des allemands + au contraire je trouve ça bien [...] le français devient tellement fort + même avec des petites coréennes + même des sœurs + qui des fois se parlent en français parce que tout est en français et finalement on n'a aucun mal à les intégrer + le seul moment finalement où ils vont parler leur langue maternelle c'est à la maison parce que les parents n'y arrivent pas tant que ça + c'est eux après qui aident les parents

Enfin, pour 'harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe', PF cite quatre types de gestes d'adaptation dans l'entretien concernant sa séance en CE1, contrairement à celui relatif à sa séance en CM2 dans lequel elle n'en mentionne pas :

- réajuster le contenu par rapport à ce qui a été fait dans les sections linguistiques (1) :

40. PF : le programme de mathématiques en anglais est beaucoup plus en avance sur la classe de CE1 que ce qu'il est en français + en allemand il l'est moins + donc je suis obligée de réajuster + en chinois alors ils ont un ou deux élèves et comme ils ne font que du chinois et des math et pas de découverte du monde + ils sont forcément très en avance

- utiliser les mêmes procédures que dans les sections linguistiques (1) :

70. PF : (*en parlant de la soustraction*) cette histoire de casser les dizaines + ils ont bien compris + moi je le fais de cette manière-là parce qu'en allemand ils font comme ça + en anglais ils font comme ça + donc on a dit non il faut harmoniser + il faut faire la même chose + c'est pas possible de faire avec cette histoire de retenue comme moi j'ai appris à l'école et après ils le font en langue de manière différente parce qu'alors là

- se concerter avec les enseignants des sections linguistiques (1) :

74. PF : au niveau des opérations + on y travaille encore + on doit avoir des réunions là-dessus

- laisser les élèves utiliser la procédure de leur pays ou pas, selon le niveau de classe (1) :

74. PF : en classe de CM2 + vu qu'il y en a qui arrivent juste maintenant et qui ont appris dans leur pays à faire les divisions + [...] alors ils ont tous leur manière de faire + donc là je les laisse +++ si par exemple on fait résolution de problème alors je dis bon + moi je montre notre manière de faire + mais après je dis bon si toi tu es plus à l'aise dans les opérations de ton pays tu fais + par contre en CE1 non + parce que je sais que la scolarité va continuer [...] (*en parlant des CM2*) l'année prochaine ils auront les math en langue de section + donc là du coup ça sert à rien que je leur apprenne ma méthode

1.3.3. GPAL différents en CM2

Dans ce paragraphe, nous nous basons également sur les tableaux 21 (cf. § 1.2.1) et 22 (cf. § 1.2.2) pour repérer les types de GPAL utilisés par PF uniquement dans sa classe de CM2. Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses. Pour illustrer ces types de gestes d'adaptation, nous donnons un exemple issu des tableaux synoptiques B pour la séance de mathématiques en CM2 (cf. annexe 37, p. 187) et C pour l'entretien qui s'y rapporte (cf. annexe 37, p. 192).

Pendant sa séance en CM2, pour 'favoriser la compréhension orale', la professeure fait appel à deux types de GPAL supplémentaires par rapport à sa séance en CE1 :

- demander à un pair de reformuler (2) :

16. PF : (*PF lit la consigne*) écris chacune des fractions suivantes sous forme d'un nombre entier et d'une fraction inférieure à 1 +++ alors + qu'est-ce qu'il faut faire là +++ qui est-ce qui peut expliquer

- demander à un pair de traduire (1) :

277. PF : explique à + à

278. E : (un élève explique en anglais à son voisin)

279. PF : ça va R tu as compris sinon tes camarades font un premier exemple et tu vas comprendre tout de suite

Enfin, pour 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral', contrairement à sa séance en CE1 dans laquelle elle n'en utilise pas, PF a recours au type de gestes d'adaptation suivant en CM2 :

- reformuler en rectifiant l'erreur (1) :

481. E(L) : ben dans +++ 4 + soixante quinzièmes

482. PF : 4,75

Lors de l'entretien relatif à sa séance en CM2, la professeure n'évoque aucun type de GPAL différent de ceux qu'elle cite dans celui concernant sa séance en CE1, puisque le seul qu'elle mentionne est commun aux deux entretiens. De plus, l'entretien relatif à sa séance en CM2 ayant eu lieu le lendemain de celui concernant sa séance en CE1, PF a moins développé les réponses à nos questions puisqu'elle pensait y avoir déjà répondu la veille, compte-tenu du fait qu'elle pense gérer les éventuels obstacles des élèves liés à la LScO, de la même manière dans les deux classes (annexe 36, p. 184) :

20. PF : [...] en fait ma manière de fonctionner n'est pas différente + c'est juste que les programmes sont différents +++ donc évidemment + cycle deux cycle trois + sinon moi je fonctionne toujours de la même manière

Pour conclure sur les types de GPAL différents dans les classes principales de CE1 et de CM2, nous avons remarqué que sur l'ensemble des types de gestes d'adaptation repérés dans la séance et l'entretien qui s'y rapporte, neuf sont communs aux deux classes (sur 21 en CE1 vs 12 en CM2). Hormis les catégories de GPAL communes, pendant sa séance en CE1, l'enseignante fait appel à des gestes d'adaptation pour 'encourager l'expression orale en LScO', 'corriger une erreur de prononciation', 'corriger une erreur de syntaxe à l'écrit' et 'faire un lien avec les apprentissages en langues de section', alors qu'en CM2 elle en utilise pour 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral'. Pendant l'entretien concernant sa séance en CE1, PF évoque des GPAL pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO' et 'harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe', alors qu'elle ne cite pas de gestes d'adaptation différents au sujet de sa séance en CM2.

1.4. Comparaison de l'orientation des GPAL dans les deux séances

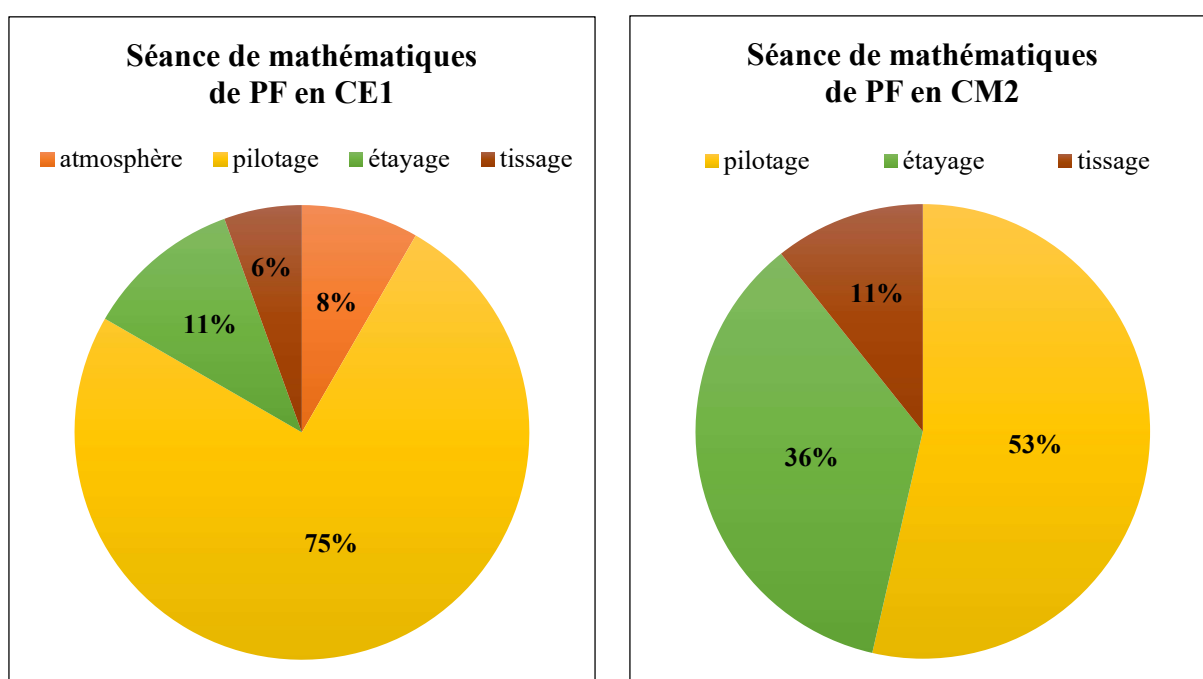
Regardons maintenant l'orientation que prennent les gestes d'adaptation à proprement dit, en fonction des préoccupations de l'enseignante (PF), relatives à la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011), à la structure de son action (Sensevy et Mercier, 2007) et à sa gestion des 4 Cs (Coyle, 2002), pendant ses séances de mathématiques en CE1 et en CM2. Autrement dit, regardons la répartition des GPAL qu'elle utilise pour gérer les difficultés des

élèves liées à la LSco, au niveau de leurs formes, des moments où elle y a recours et des buts qu'elle poursuit quand elle y fait appel.

1.4.1. Structuration du milieu didactique

Le graphique 14 rend compte de la répartition des gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante dans ses séances de mathématiques en CE1 et en CM2, en fonction de la forme qu'ils prennent : gestes d'atmosphère, de pilotage, d'étayage ou de tissage ('préoccupations des enseignants structurant le milieu didactique', définies par Bucheton, 2011 ; cf. chapitre 5, § 5).

Graphique 14. GPAL et structuration du milieu didactique en CE1 et en CM2



Le graphique 14 montre que les formes que prennent les gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante en CE1 correspondent à des gestes de pilotage à 75 %, d'étayage à 11 %, d'atmosphère à 8 % et de tissage à 6 %, alors que ceux auxquels elle fait appel en CM2 sont des gestes de pilotage à 53 %, d'étayage à 36 %, de tissage à 11 % et qu'elle n'a recours à aucun geste d'atmosphère dans cette classe.

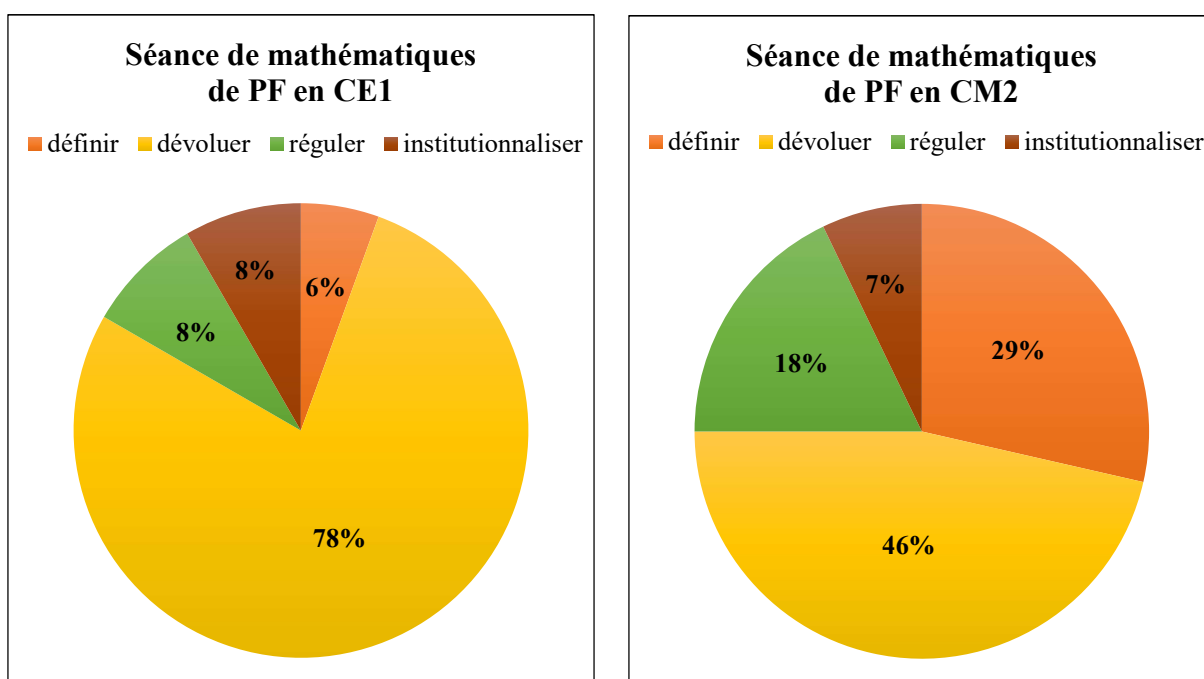
Ainsi, dans les deux classes, PF a recours à des GPAL principalement sous forme de gestes de pilotage. Cependant, une différence est à noter puisqu'en CE1, les gestes de pilotage représentent une part très importante des gestes d'adaptation utilisés (75 %), alors qu'en

CM2, celle-ci est moindre (53 %) car PF fait également appel à des GPAL sous forme de gestes d'étayage de façon significative (36 %). Cela nous indique qu'en CE1 l'enseignante focalise sur le pilotage alors qu'en CM2, elle insiste aussi sur l'étayage. Nous remarquons également que dans les deux classes PF a recours à des gestes de tissage (6 % en CE1 et 11 % en CM2) et que si elle fait appel à des gestes d'atmosphère en CE1 (8 %), elle n'en utilise pas en CM2. Il apparaît donc que, quel que soit l'âge des élèves, l'enseignante fait appel à des gestes d'adaptation, principalement sous forme de gestes de pilotage. Cependant, avec des élèves plus âgés, elle utilise également une proportion significative de gestes d'étayage bien que le pilotage reste prédominant. Il semble que les formes des GPAL utilisés par l'enseignante pour gérer les difficultés des élèves liées à la LScO, se répartissent différemment selon l'âge des élèves.

1.4.2. Structure de l'action de l'enseignante

Le graphique 15 rend compte de la répartition des gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante pendant ses séances en CE1 et en CM2, en fonction des moments où elle y a recours, à savoir, pour définir la tâche, la dévoluer aux élèves, réguler les apprentissages ou institutionnaliser le savoir ('quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant', défini par Sensevy et Mercier, 2007 ; cf. chapitre 5, § 6).

Graphique 15. GPAL et structure de l'action de l'enseignante en CE1 et en CM2



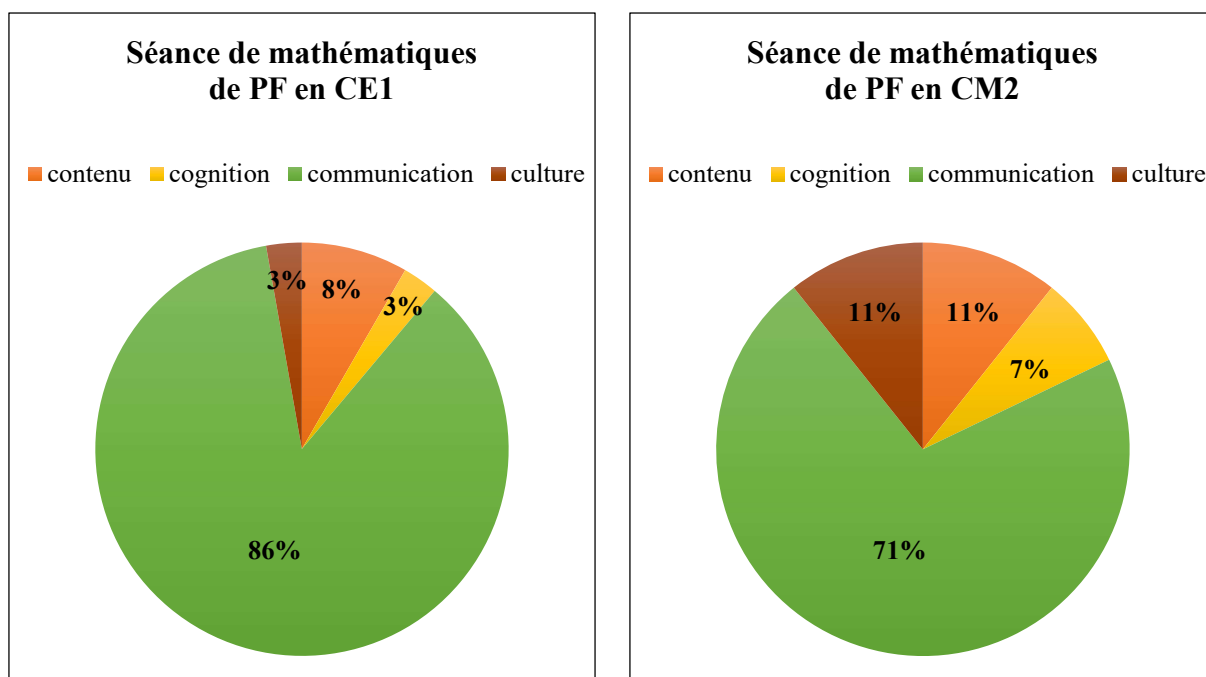
Le graphique 15 montre que les gestes d'adaptation utilisés pendant la séance en CE1 interviennent pour dévoluer la tâche aux élèves à 78 %, réguler les apprentissages et institutionnaliser le savoir à 8 % chacun et définir la tâche à 6 %, alors que ceux auxquels elle fait appel lors de la séance en CM2 interviennent pour dévoluer la tâche aux élèves à 46 %, définir la tâche à 29 %, réguler les apprentissages à 18 % et institutionnaliser le savoir à 7 %.

Ainsi, dans les deux classes, PF fait principalement appel à des GPAL au moment de dévoluer la tâche aux élèves. Cependant, une différence est à noter puisqu'en CE1 la dévolution représente une part très importante des gestes d'adaptation utilisés (78 %), alors qu'en CM2, celle-ci est moindre (46 %) car PF a également recours à des GPAL pour définir la tâche (29 %) de façon significative. Cela nous indique qu'en CE1 l'enseignante focalise sur la dévolution des tâches alors qu'en CM2, elle insiste aussi sur la définition des tâches. Nous remarquons également que dans les deux classes, les parts allouées à la régulation des apprentissages (8 % en CE1 et 18 % en CM2) et à l'institutionnalisation du savoir (8 % en CE1 et 7 % en CM2) sont proches. Ainsi, avec des élèves plus âgés, elle en utilise fréquemment pour définir la tâche dans une proportion significative, bien que la dévolution reste prédominante. Il semble que les moments où l'enseignante fait appel à des gestes d'adaptation pour gérer les difficultés des élèves liées à la LSco, se répartissent différemment selon l'âge des élèves.

1.4.3. Gestion des 4 Cs

Le graphique 16 rend compte de la répartition des gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante en CE1 et en CM2, en fonction de ce qu'elle cherche à favoriser lors de ses séances de mathématiques : la communication, la cognition, la culture ou le contenu ('4 Cs' définis par Coyle, 2002 ; cf. chapitre 5, § 7) qui représentent les piliers de toute séance d'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE).

Graphique 16. GPAL et gestion des 4 Cs en CE1 et en CM2



Le graphique 16 montre que les gestes d'adaptation utilisés par PF en CE1 ont pour but de favoriser la communication à 86 %, le contenu à 8 %, ainsi que la cognition et la culture à 3 % chacun, alors que ceux auxquels elle a recours en CM2 visent à favoriser la communication à 71 %, le contenu et la culture à 11 % chacun ainsi que la cognition à 7 %.

Ainsi, dans les deux classes, l'enseignante fait appel à des GPAL principalement pour favoriser la communication (86 % en CE1 et 71 % en CM2). La part de gestes d'adaptation allouée au contenu représente une proportion de l'ensemble des GPAL utilisés semblable dans les deux cas (8 % en CE1 et 11 % en CM2). En revanche, PF a plus recours à des gestes d'adaptation pour favoriser la cognition et la culture en CM2 (respectivement 7 % et 11 %) qu'en CE1 (3 % chacun). Il apparaît qu'avec des élèves plus jeunes, l'enseignante focalise sur la communication, alors qu'avec des élèves plus âgés, même si les GPAL utilisés sont également principalement destinés à favoriser la communication, les parts de gestes d'adaptation allouées au contenu, à la culture et à la cognition sont plus importantes. Il semble que les buts poursuivis par l'enseignante lorsqu'elle utilise des GPAL pour gérer les difficultés des élèves liées à la LScO, se répartissent différemment selon l'âge des élèves.

1.5. Synthèse sur l'influence de l'âge des élèves en classe ordinaire

La comparaison des contextes des deux séances de mathématiques menées par PF en CE1 et en CM2 a montré qu'outre le thème des leçons et le profil linguistique des deux classes, leur différence concerne l'âge des élèves (7-8 ans en CE1 vs 10-11 ans en CM2). Par ailleurs, le statut de la LSco est le même (vernaculaire puisque les deux séances sont menées en français) et l'hétérogénéité linguistique des deux classes au moment des séances filmées est équivalente (forte). Ces conditions nous permettent de comprendre l'influence de l'âge des élèves sur l'utilisation des GPAL, en classe ordinaire.

Nous avons remarqué qu'avec des élèves plus jeunes, l'enseignante a recours à plus de gestes d'adaptation (36 vs 28), de types plus variés (12 vs 11), regroupés dans plus de catégories (7 vs 4), par rapport à sa séance avec des élèves plus âgés. Cela se vérifie lors des entretiens, puisque dans celui concernant la séance en CE1, les GPAL cités sont également plus nombreux (9 vs 1) et de type plus variés (9 vs 1) que dans l'entretien relatif à la séance en CM2, même s'ils sont regroupés en trois catégories dans les deux cas. Cela témoigne d'une certaine cohérence.

Nous avons également constaté que, les types de gestes d'adaptation les plus fréquemment utilisés par l'enseignante dans les deux séances ont pour but de 'favoriser la compréhension orale'. De plus, deux d'entre eux sont communs aux deux séances, quel que soit l'âge des élèves ('parler lentement en séparant les mots ou les syllabes' et 'répéter'). En CM2 un troisième type de GPAL fait partie des plus fréquents ('reformuler') mais celui-ci n'est utilisé que deux fois en CE1. Cependant, aucun de ces trois types de gestes d'adaptation, repérés dans les séances, ne sont cités par PF lors des entretiens. Concernant la séance en CE1, PF mentionne d'autres GPAL pour 'favoriser la compréhension' qui n'ont pas été observés pendant les séances ('compter sur la présence de l'enseignante de FLE pour aider les élèves intégrés dans la classe', 'faire des analogies avec une autre langue', 'traduire' et 'demander à un pair de traduire'). Elle évoque également des gestes d'adaptation pour 'harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe principale' ('réajuster le contenu par rapport à ce qui a été fait dans les sections linguistiques', 'utiliser les mêmes procédures que dans les sections linguistiques', 'se concerter avec les enseignants des sections linguistiques' et 'laisser les élèves utiliser la procédure de leur pays ou pas, selon le niveau de classe'). Dans l'entretien relatif à la classe de CM2, PF mentionne un seul GPAL ('traduire' pour 'favoriser la compréhension') qui représente le seul type de

gestes d'adaptation commun aux deux entretiens. Néanmoins, ce dernier n'a été observé dans aucune des deux séances. Nous pouvons donc noter que l'enseignante ne parle pas des types de GPAL qu'elle utilise le plus souvent et ne fait pas appel, dans les séances, à celui qu'elle mentionne pourtant dans les deux entretiens. L'âge des élèves influence donc le nombre de gestes d'adaptation et leurs types les plus souvent utilisés pour prévenir ou gérer les difficultés des élèves liées à la LScO (excepté les deux types communs aux deux séances et celui commun aux deux entretiens).

Au niveau des catégories de gestes d'adaptation communes aux deux séances, PF utilise des GPAL pour 'favoriser la compréhension orale', 'définir un mot inconnu' et 'gérer une incompréhension liée à une différence culturelle'. En revanche, PF fait appel à des gestes d'adaptation pour 'encourager l'expression orale en LScO', 'corriger une erreur de prononciation', 'corriger une erreur de syntaxe à l'écrit' et 'faire un lien avec les apprentissages en langues de section' uniquement en CE1. Et elle n'a recours à des GPAL pour 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral' qu'en CM2. De plus, lors des entretiens, PF mentionne des types de gestes d'adaptation communs aux deux classes seulement pour 'favoriser la compréhension'. Elle évoque des GPAL pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO' et 'harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe', uniquement dans l'entretien relatif à la séance en CE1. Nous constatons donc, que contrairement à ce que cette enseignante pense, elle ne fonctionne pas de la même manière avec ses élèves de CE1 et ceux de CM2. Si l'on considère la séance et l'entretien qui s'y rapporte, sept catégories de GPAL diffèrent en fonction de l'âge des élèves et quatre sont communes, que les élèves soient plus ou moins jeunes.

Nous avons aussi pu noter des différences concernant les formes que prennent les GPAL, les moments où l'enseignante les utilise et les buts qu'elle poursuit lorsqu'elle y fait appel. Les gestes d'adaptation auxquels l'enseignante a recours en CE1 sont plutôt des gestes de pilotage, utilisés principalement pour dévoluer la tâche aux élèves, afin de favoriser la communication et le contenu. En revanche, en CM2 il s'agit en majorité de gestes de pilotage mais aussi d'étayage, utilisés pour dévoluer la tâche aux élèves mais également pour la définir, afin de favoriser uniquement la communication. Par conséquent, les préoccupations de l'enseignante relatives à la structuration du milieu didactique, à la structure de son action et à sa gestion des 4 Cs, diffèrent en fonction de l'âge des élèves.

Pour conclure, cette première analyse comparative nous a permis de comprendre l'influence de l'âge des élèves sur les GPAL auxquels l'enseignante a recours, en classe ordinaire. En effet, selon que les élèves sont plus ou moins jeunes, les gestes d'adaptation sont différents au niveau de leur nombre, de leurs types les plus fréquents et de la majorité des catégories auxquelles ils appartiennent (7 sur 11), mais aussi concernant les préoccupations de l'enseignante vis à vis de la structuration du milieu didactique, de la structure de son action et de sa gestion des 4 Cs. Cette analyse comparative est synthétisée dans le tableau 30, à la fin de ce chapitre (cf. chapitre 10, § 3.1).

2. Analyse comparative de séances d'ALS en grande section de maternelle et en CE1

Cette analyse comparative porte sur deux séances d'Anglais Langue Seconde, menées par la même professeure, PALS2, l'une en grande section de maternelle, et l'autre en CE1. Elle nous permettra de comprendre l'influence de l'âge des élèves sur l'utilisation des GPAL dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage de l'anglais.

2.1. Comparaison des contextes

Pour comparer les contextes des deux séances d'ALS menées par PALS2 en Grande Section de maternelle (GS) et en CE1, nous nous appuyons sur les tableaux A des annexes intitulées 'Tableaux synoptiques de la séance' (GS, cf. annexe 40, p. 209 ; CE1, cf. annexe 43, p. 239). Le tableau 26 présente les caractéristiques contextuelles des deux séances étudiées et expose leurs points communs et leurs différences.

Tableau 26. Contextes des séances d'ALS en grande section et en CE1

Points communs	Différences	
	Grande section et CE1	Grande section CE1
Période de l'année 2013 : juin / mai	Thème : le goût	Thème : la poésie
Durée des séances : 52 min 33 s / 59 min 02 s	8 élèves inscrits 8 élèves présents	13 élèves inscrits 11 élèves présents*
Discipline enseignée : ALS	1 élève de niveau intermédiaire en anglais	6 élèves de niveau intermédiaire en anglais
LSCO : anglais	7 élèves débutants	4 élèves débutants
Statut LSCO : véhiculaire		1 élève grand débutant
Hétérogénéité linguistique des deux groupes: forte	4 LM représentées (coréen, français, hongrois, irlandais)	5 LM représentées (coréen, dialecte indien, espagnol, français, hongrois)
	Niveau de classe : GS	Niveau de classe : CE1
	Âge des élèves : 5-6 ans	Âge des élèves : 7-8 ans

* 2 élèves étaient absents lors de la séance d'ALS en CE1

Le tableau 26 permet de constater que pour les deux séances comparées, la période de l'année durant laquelle elles ont été filmées, leur durée, la discipline enseignée, la LSCO et par

conséquent son statut ainsi que l'hétérogénéité linguistique du groupe, sont semblables. Six points diffèrent entre ces deux séances : leur thème, le nombre d'élèves inscrits, le nombre d'élèves présents, leur niveau de maîtrise de l'anglais, le nombre de LM représentées dans chaque groupe, ainsi que le niveau de classe (et par conséquent l'âge des élèves).

Concernant les thèmes de ces deux séances, qu'il s'agisse du goût ou de la poésie, les objectifs poursuivis par l'enseignante sont les mêmes : favoriser la compréhension et encourager l'expression orale. Lors de la séance en grande section de maternelle, PALS2 continue le travail engagé sur les cinq sens, en abordant le goût, avec comme support l'album '*Handa's surprise*' qui, comme le précise l'enseignante, participe à la volonté de promouvoir le multi culturalisme. Dans cette séance, les élèves vont rejouer l'histoire. Ils incarnent les personnages à l'aide de masques d'animaux et doivent retrouver le fruit que leur personnage a volé à la petite fille. PALS2 a apporté tous les fruits présents dans l'histoire, de façon à pouvoir les faire goûter aux élèves pour travailler également la structure '*I like / I don't like*' (cf. annexe 39, p. 206) :

12. PALS2 : ben depuis deux semaines on travaille sur l'histoire de "*Handa's surprise*" et dans le cadre de multi culturisme on essaie de faire des histoires qui viennent des autres pays +++ donc c'est une petite fille d'afrique + je sais pas où exactement + qui veut faire une surprise pour une copine qui habite un peu loin +++ donc en passant dans le brousse + la brousse + elle a des animaux qui piquent des fruits de son panier qu'elle porte sur la tête [...]
14. PALS2 : [...] comme on est dans le moment des études des cinq sens + donc on a aussi est-ce qu'il y a une odeur + est-ce qu'on peut toucher + est-ce qu'on peut voir + on voit avec les yeux +++ donc c'est juste un thème qui soutient les cinq sens

La séance menée par la même enseignante en CE1 est une séance de poésie. Les élèves doivent lire le même poème de façon expressive, comme s'ils étaient à Hollywood en train de passer une audition. Cela permet également de travailler la présentation, en demandant aux élèves leur nom et l'endroit d'où ils viennent (cf. annexe 42, p. 233) :

33. PALS2 : [...] on fait *poetry corner* + donc chaque six + huit semaines on a autre thème +++ ça c'est tout le temps + ça c'est toute l'année et on a un autre thème et maintenant on est dans la poésie +++ donc chaque semaine ils ont une nouvelle poésie à apprendre + des fois par cœur mais des fois pour lire + à lire +++ et bon bien sûr il y a toujours les filles qui veulent faire par cœur mais c'est autre chose +++ j'essaie d'expliquer c'est bien mais c'est pas la relation avec les mots + c'est autre chose

La différence entre le nombre d'élèves présents dans les deux groupes (8 en GS et 11 en CE1) est moindre que celle concernant le nombre d'élèves inscrits (8 en GS et 13 en CE1) car il y avait deux élèves absents dans le groupe d'ALS de CE1.

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 26, le nombre de LM représentées dans les deux groupes, à savoir quatre en GS (soit 50 % de LM différentes par rapport à l'effectif) et cinq en CE1 (soit 45 %), sont proches, d'autant que parmi ces langues, trois sont communes aux deux groupes : le coréen, le français et le hongrois. Les élèves de GS ont deux niveaux de maîtrise de l'anglais (88 % de débutants et 12 % d'élèves de niveau intermédiaire en anglais), alors que ceux de CE1 en ont trois (55 % d'élèves de niveau intermédiaire, 36 % de débutants et 9% de grands débutants). D'après la façon dont nous déterminons l'hétérogénéité linguistique des groupes d'ALS (cf. chapitre 7, tableau 7), les groupes ayant un nombre de LM différentes supérieur ou égal à 50 % de l'effectif, rassemblant deux niveau de maîtrise de la LScO (comme le groupe de GS), ainsi que ceux ayant un nombre de LM inférieur à 50 % de l'effectif, mais regroupant trois niveaux de maîtrise de la LScO (comme le groupe de CE1), sont considérés comme ayant une hétérogénéité linguistique forte. Les groupes de GS et de CE1 ont donc le même degré d'hétérogénéité linguistique, ce qui vient atténuer les différences concernant le nombre de LM représentées et les niveaux de maîtrise de l'anglais.

Ce qui diffère également entre ces deux séances concerne les niveaux de classe dans lesquels PASL2 enseigne et par conséquent l'âge de ses élèves (5-6 ans en GS vs 7-8 ans en CE1), dont nous cherchons à comprendre l'influence sur le recours de cette enseignante aux gestes d'adaptation.

2.2. Caractéristiques quantitatives des GPAL dans les séances et les entretiens

Pour comparer les caractéristiques quantitatives des gestes d'adaptation auxquels PALS2 fait appel en grande section de maternelle et en CE1, nous déterminerons le nombre de GPAL utilisés et leurs types les plus fréquents, tout d'abord dans les séances menées dans les deux groupes d'ALS, puis dans les deux entretiens qui s'y rapportent.

Pour repérer les GPAL utilisés par PALS2 en grande section, nous nous sommes basée sur les transcriptions de sa séance d'ALS (cf. annexe 38, p. 193) et de l'entretien la concernant (cf. annexe 39, p. 206). Les gestes d'adaptation ainsi repérés ont été analysés dans les tableaux

synoptiques B pour la séance (cf. annexe 40, p. 210) et C pour l'entretien (cf. annexe 40, p. 217). Pour repérer ceux utilisés par l'enseignante en CE1, nous nous sommes appuyée sur les transcriptions de sa séance d'ALS (cf. annexe 41, p. 219) et de l'entretien qui s'y rapporte (cf. annexe 42, p. 233). Les GPAL ainsi repérés ont été analysés dans les tableaux synoptiques B pour la séance (cf. annexe 43, p. 240) et C pour l'entretien (cf. annexe 43, p. 247). Rappelons que les gestes d'adaptation extraits des transcriptions des séances et des entretiens ont été regroupés selon leur type, correspondant aux actions de l'enseignante, eux-mêmes catégorisés en fonction de ses intentions et que pour chaque type de GPAL, le nombre d'occurrences est indiqué.

Le rapprochement de ces tableaux synoptiques a permis d'élaborer les tableaux comparatifs des paragraphes 2.2.1 et 2.2.2 ci-après. Ces deux tableaux permettent de comparer les catégories, les types et le nombre de gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante dans les deux groupes d'ALS, afin de comprendre dans quelle mesure les gestes d'adaptation peuvent être influencés par l'âge des élèves.

2.2.1. Comparaison des séances

Le tableau 27 a pour but d'exposer les occurrences des types de GPAL repérés dans les séances d'ALS, menées en grande section et en CE1.

Tableau 27. Occurrences des types de GPAL dans les séances en grande section et en CE1

Séances d'ALS menées par PALS2	en GS	en CE1
Catégories et types de GPAL	Occurrences des types de GPAL	
Pour capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves :		
- faire un bruit d'appel	1	-
- faire un geste de main	4	2
Pour favoriser la compréhension orale :		
- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes	2	2
- insister sur les mots clés	-	4
- s'appuyer sur un support visuel	1	-
- montrer	4	-
- répéter	19	9

- utiliser la gestuelle	6	15
- mimer	5	-
- reformuler	11	13
Pour définir un mot inconnu :		
- donner la définition	-	2
- mimer	-	1
- expliquer	-	2
- demander à un pair d'expliquer	-	1
Pour encourager l'expression orale en LScO :		
- féliciter l'élève verbalement	1	12
- indiquer à l'élève quoi faire	2	-
- utiliser la gestuelle	-	4
Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO :		
- reprendre en LScO	2	4
- menacer de sortir de la classe	1	-
- demander d'utiliser la LScO	2	2
- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LScO pour le travail dans un contexte prédéfini	-	2
Pour corriger une erreur de lexique :		
- indiquer que ce n'est pas le bon mot	2	1
- reformuler en rectifiant l'erreur	1	-
Pour corriger une erreur de prononciation :		
- reformuler en rectifiant l'erreur	3	-
- montrer la forme de la bouche quand on dit ces mots	1	-
Pour prévenir ou corriger une erreur de syntaxe à l'oral :		
- insister sur un point de grammaire entraînant de fréquentes erreurs	4	-
- reformuler en rectifiant l'erreur	13	1
- demander de répéter	2	-
Pour prévenir la mauvaise orthographe d'un mot :		
- demander à un élève d'épeler le mot	-	1
Pour gérer une incompréhension liée à une différence culturelle :		

- expliquer les différentes significations selon le contexte culturel - 1

Nombre de GPAL	87	79
Nombre de types de GPAL	21	19
Nombre de catégories de GPAL	7	9

Pendant la séance d'ALS en grande section, nous avons relevé quatre-vingt-sept gestes d'adaptation de vingt-et-un types différents, regroupés en sept catégories. Nous constatons que les types de GPAL auxquels PALS2 a le plus recours pendant cette séance ont pour but de 'favoriser la compréhension orale' et de 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral'. Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses et donnons un exemple, issu de l'annexe 40 (cf. tableau B, p. 210) :

Pour 'favoriser la compréhension orale' :

- répéter (19) :

103. PALS2: [...] i want us to go in order + listen i want us to go in order

- reformuler (11) :

251. PALS2: [...] okay let's go to the mat + come sit on the mat

Pour 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral' :

- reformuler en rectifiant l'erreur (13) :

24. E: (*pointing to MZ*) what she doing

25. PALS2: what is she doing

Pendant la séance d'ALS en CE1, nous avons relevé soixante-dix-neuf gestes d'adaptation de dix-neuf types différents, regroupés en neuf catégories. Nous constatons que les types de GPAL les plus fréquemment utilisés par PALS2 pendant cette séance ont également pour but de 'favoriser la compréhension orale' mais aussi d'encourager l'expression orale en LScO' (occurrences entre parenthèses suivies d'un exemple issu de l'annexe 43, tableau B, p. 240) :

Pour 'favoriser la compréhension orale' :

- utiliser la gestuelle (15) :

13. PALS2: like small sausages (gesturing with finger and thumb for small)

- reformuler (13) :

163. PALS2: [...] do you want to introduce yourself + do you want to give us your name + do you want to tell us your name + what's your name

Pour 'encourager l'expression orale en LScO' :

- féliciter l'élève verbalement (12) :

43. PALS2: wow +++ thank you very much (*clapping*) +++ that was very good

Pour conclure sur le nombre et les types de gestes d'adaptation relevés pendant les deux séances d'ALS, nous remarquons qu'en grande section, par rapport à la séance en CE1, l'enseignante a recours à un nombre de GPAL plus important (87 vs 79) et à des types de gestes d'adaptation plus variés (21 vs 19), même s'ils sont regroupés en moins de catégories (7 vs 9). Autrement dit, avec des élèves plus jeunes, l'enseignante fait appel à plus de GPAL ainsi qu'à des types de gestes d'adaptation plus variés, par rapport à la séance menée avec des élèves plus âgés. Nous notons également qu'une partie des types de GPAL les plus utilisés dans les deux groupes a pour but de 'favoriser la compréhension orale'. Cependant un seul de ces types de gestes d'adaptation est commun aux deux groupes ('reformuler'), les autres étant différents ('répéter' en grande section vs 'utiliser la gestuelle' en CE1). Les autres types de GPAL utilisés fréquemment par PSLA2 n'appartiennent pas aux mêmes catégories : 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral' en grande section vs 'encourager l'expression orale en LScO' en CE1.

2.2.2. Comparaison des entretiens

Le tableau 28 expose les occurrences des types de GPAL évoqués par la professeure lors des entretiens relatifs aux séances d'ALS menées en grande section et en CE1.

Tableau 28. Occurrences des types de GPAL dans les deux entretiens avec PALS2

Entretiens avec PALS2	Grande Section	CE1
Catégories et types de GPAL	Occurrences des types de GPAL	
Pour favoriser la compréhension :		
- s'appuyer sur un support écrit	-	1
- traduire	1	1

- choisir un thème et rester focaliser dessus	1	-
Pour définir un mot inconnu :		
- demander à un pair d'expliquer	-	1
Pour favoriser l'acculturation à la LScO :		
- impliquer les parents	-	2
Pour encourager l'expression orale en LScO :		
- être moins intransigeant	-	1
- choisir un thème ou une façon de travailler qui plaise aux élèves	-	1
Pour encourager l'expression écrite en LScO :		
- motiver les élèves pour qu'ils produisent un écrit	-	1
Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO :		
- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LScO quand cela ne concerne pas le travail	1	-
- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LScO pour le travail dans un contexte prédéfini	-	1
- ne pas relever	-	1
- séparer les élèves ayant la même LM	1	-
- demander d'utiliser la LScO	1	1
Pour prévenir des erreurs de syntaxe à l'oral :		
- travailler un point de grammaire entraînant de fréquentes erreurs	1	-
Pour harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO :		
- se concerter avec la professeure de la classe ordinaire pour travailler les mêmes notions	-	3
- travailler des notions différentes pour préparer les élèves à intégrer la classe ordinaire	-	1
- favoriser la langue de communication	-	1
Pour assurer une continuité pédagogique avec l'enseignement d'un des pays de la LScO :		
- enseigner selon la pédagogie en vigueur dans le pays de l'enseignante	-	1

Nombre de GPAL	6	17
Nombre de types de GPAL	6	14
Nombre de catégories de GPAL	3	8

Pendant l'entretien relatif à la séance d'ALS en grande section, PALS1 a évoqué six gestes d'adaptation de six types différents, regroupés en trois catégories. La moitié de ces types de GPAL visent à 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco' qui représente la catégorie regroupant le plus de gestes d'adaptation évoqués par l'enseignante. Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses suivi d'un exemple issu de l'annexe 40 (cf. tableau C, p. 217) :

- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LSco quand cela ne concerne pas le travail (1) :

28. PALS2 : [...] de temps en temps les garçons quand on a le temps libre ils prend un livre en anglais bien sûr + il y a certains qui arrivent à déchiffrer des mots déjà + et entre eux ils vont discuter un peu en français +++ ça c'est moment tranquille + ils sont bien pour échanger le livre + donc je laisse un peu et un moment je viens et je dis + ah anglais

- séparer les élèves ayant la même LM (1) :

31. MZ : et les petits coréens + ça arrive qu'ils parlent coréen entre eux
32. PALS2 : au début oui + c'était très difficile + très difficile + j'ai essayé de les séparer mais comme la classe n'est pas grande + c'est pas évident

- demander d'utiliser la LSco (1) :

28. PALS2 : [...] entre eux ils vont discuter un peu en français [...] donc je laisse un peu et un moment je viens et je dis + ah anglais

Lors de l'entretien concernant la séance d'ALS en CE1, l'enseignante a cité dix-sept GPAL de quatorze types différents, regroupés en huit catégories. Trois de ces quatorze types de gestes d'adaptation visent à 'harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LSco' qui représente la catégorie regroupant le plus de GPAL évoqués par l'enseignante (occurrences entre parenthèses suivies d'un exemple issu de l'annexe 43, tableau C, p. 247) :

- se concerter avec la professeure de la classe ordinaire pour travailler les mêmes notions (3) :

5. PALS2 : ça dépend + ça dépend la classe + pour le CM1 + on travaille souvent sur le même thème +++ si c'est astrologie + ils vont faire la même dans ma

classe *ESL* + ils vont suivre ce qu'ils font aussi mais avec le vocabulaire beaucoup plus simple + plus expliqué +++ donc ils vont faire sciences aussi en même temps qu'ils font dans la classe principale +++ avec PA ce qu'on fait ensemble + c'est langue [...]

9. PALS2 : [...] on fait tout ce qui est littérature + l'anglais et *phonics* surtout *phonics* ensemble + et ça c'est notre partage + après ça en CE1 + on fait pas le sciences ensemble + ça commence en principe CE2 + CM1 + et ça continue bien sûr en CM2
47. PALS2 : [...] en CM1 c'est sur + on suit la classe principale

- travailler des notions différentes pour préparer les élèves à intégrer la classe ordinaire (1) :

44. MZ : et vous travaillez plus la langue de communication que la langue vraiment des disciplines comme dans la classe principale [...]
45. PALS2 : ça c'est à ce stade de CE1 oui je dirais c'est plus ça même si on a grammaire + on a des instructions + on a des livres

- favoriser la langue de communication (1) :

44. MZ : et vous travaillez plus la langue de communication que la langue vraiment des disciplines comme dans la classe principale [...]
45. PALS2 : ça c'est à ce stade de CE1 oui je dirais c'est plus ça

Pour conclure sur le nombre et les types de gestes d'adaptation évoqués par PALS2 lors des deux entretiens, nous remarquons que, par rapport à celui relatif à la séance en grande section, dans celui concernant la séance en CE1, l'enseignante mentionne un nombre de GPAL presque trois fois plus important (17 vs 6) et des types de gestes d'adaptation plus variés (14 vs 6), regroupés dans plus de catégories (8 vs 3). Autrement dit, dans l'entretien se rapportant à la séance menée avec des élèves plus âgés, PALS2 évoque beaucoup plus de GPAL et mentionne des catégories et des types de gestes d'adaptation plus variés, par rapport à celui concernant la séance menée avec des élèves plus jeunes. Nous notons également que les types de GPAL évoqués le plus fréquemment dans les deux entretiens ne font pas partie des mêmes catégories de gestes d'adaptation : 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO' pour le groupe de grande section vs 'harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO' pour celui de CE1.

2.2.3. Correspondance entre séances et entretiens

Les types de GPAL les plus utilisés pendant la séance d'ALS en grande section pour 'favoriser la compréhension' ('répéter' et 'reformuler') et pour 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral' ('reformuler en rectifiant l'erreur') ne sont pas évoqués par l'enseignante en entretien. En revanche, dans la catégorie de gestes d'adaptation pour laquelle PALS2 mentionne le plus de types de GPAL en entretien, le fait de 'demander d'utiliser la LScO' pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO' a été observé à deux reprises pendant la séance, contrairement aux deux autres types de gestes d'adaptation de cette catégorie auxquels elle n'a jamais eu recours.

Aucun des types de GPAL les plus fréquemment repérés pendant la séance d'ALS en CE1 pour 'favoriser la compréhension orale' ('utiliser la gestuelle' et 'reformuler') et pour 'encourager l'expression orale en LScO' ('féliciter l'élève verbalement') n'a été cité pendant l'entretien au sujet de cette séance. En revanche, la catégorie pour laquelle elle évoque le plus de types de gestes d'adaptation consiste à 'harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO'. Cependant, aucun d'eux n'a été observé pendant la séance.

2.3. Caractéristiques qualitatives des GPAL dans les séances et les entretiens

Pour comparer les caractéristiques qualitatives des gestes d'adaptation relevés dans les séances et les entretiens concernant des élèves de 5-6 ans et de 7-8 ans, nous présenterons tout d'abord les catégories et les types de gestes d'adaptation communs aux deux groupes d'ALS, puis ceux utilisés par PALS2 uniquement en grande section de maternelle, et enfin ceux auxquels elle n'a recours qu'en CE1.

2.3.1. GPAL communs aux deux niveaux de classe

Si l'on considère l'ensemble des types de gestes d'adaptation relevés dans la séance et l'entretien qui s'y rapporte, nous constatons que leur nombre est proche pour les deux groupes d'ALS (27 en grande section vs 33 en CE1). Cela pourrait laisser penser qu'il s'agit en grande partie des mêmes types de GPAL, or seuls douze sont communs aux deux groupes d'ALS (cf. tableau 29).

Tableau 29. Catégories et types de GPAL communs en grande section et en CE1

Catégories et types de GPAL communs aux groupes d'ALS de grande section et de CE1	
Séances	Entretiens
<p>Pour 'favoriser la compréhension orale' :</p> <ul style="list-style-type: none"> - parler lentement en séparant les mots ou les syllabes - répéter - utiliser la gestuelle - reformuler 	<p>Pour 'favoriser la compréhension' :</p> <ul style="list-style-type: none"> - traduire
<p>Pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco' :</p> <ul style="list-style-type: none"> - demander d'utiliser la LSco - reprendre en LSco 	<p>Pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco' :</p> <ul style="list-style-type: none"> - demander d'utiliser la LSco
<p>Pour 'encourager l'expression orale en LSco' :</p> <ul style="list-style-type: none"> - féliciter l'élève verbalement 	
<p>Pour 'corriger une erreur de lexique' :</p> <ul style="list-style-type: none"> - indiquer que ce n'est pas le bon mot 	
<p>Pour 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral' :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reformuler en rectifiant l'erreur 	
<p>Pour 'capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves' :</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire un geste de main 	
6 catégories et 10 types de GPAL communs	2 catégories et 2 types de GPAL communs

Sur les vingt-et-un types de gestes d'adaptation relevés dans la séance en grande section et les dix-neuf repérés dans celle en CE1, seuls dix sont communs aux deux séances. De même, sur les six types de GPAL évoqués par PALS2 pour le groupe de grande section et les quatorze cités pour celui de CE1, seuls deux sont communs aux deux entretiens.

2.3.2. GPAL différents en grande section de maternelle

Dans ce paragraphe, nous nous basons sur les tableaux 25 (cf. § 1.2.1) et 26 (cf. § 1.2.2) pour repérer les types de gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante, PALS2, uniquement concernant son groupe d'ALS en Grande Section de maternelle (GS). Pour chacun d'eux,

nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses. Pour illustrer ces types de GPAL nous donnons un exemple issu des tableaux synoptiques B pour la séance d'ALS (cf. annexe 40, p. 210) et C pour l'entretien qui s'y rapporte (cf. annexe 40, p. 217).

Pendant sa séance en GS, pour 'capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves', la professeure d'ALS a recours à un type de gestes d'adaptation supplémentaire par rapport à sa séance en CE1 :

- faire un bruit d'appel (1) :

69. PALS2: [...] what's this A (*holding up a pineapple*)

70. EE: pineapple

71. PALS2: (makes gesture with hand) poom

72. E (A): it's a pineapple

Pour 'favoriser la compréhension orale', PALS2 fait appel trois types de GPAL en GS qu'elle n'utilise pas en CE1 :

- s'appuyer sur un support visuel (1) :

194. PALS2: [...] what's next (*pointing to pictures*)

- montrer (4) :

194. PALS2: [...] my fingers are sticking together (*showing her sticky fingers*)

- mimer (5) :

158. PALS2: [...] i cut the moon +++ (*miming the action of cutting*) half

Pour 'encourager l'expression orale en LSco', PALS2 a recours à un type de gestes d'adaptation en GS qu'elle n'utilise pas en CE1 :

- indiquer à l'élève quoi faire (2) :

225. PALS2: [...] which was your favourite fruit + my favourite fruit +++ was +++ the banana

Pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco', PALS2 fait appel à un type de GPAL en GS qu'elle n'utilise pas en CE1 :

- menacer de sortir de la classe (1) :

303. EE: (*laughter*) + it's a sanglier

304. PALS2: do you want to see PF + would you like to go see PF + you want

Pour 'corriger une erreur de lexique', PALS2 a recours à un type de gestes d'adaptation supplémentaire en GS par rapport à sa séance en CE1 :

- reformuler en rectifiant l'erreur (1) :

83. PALS2: [...] what's this

84. E: it's a passion

85. PALS2: it is a passion fruit

Pour 'corriger une erreur de prononciation', contrairement à sa séance en CE1 dans laquelle elle n'en utilise pas, PALS2 fait appel à deux types de GPAL en GS :

- reformuler en rectifiant l'erreur (3) :

194. PALS2: [...] antelope +++ it's not an + che + lope it's an + te + lope

- montrer la forme de la bouche quand on dit ces mots (1) :

278. PALS2: three giraffesss (*emphasizing s for plural*) + sss + stick your tongue out + three giraffes

Enfin, pour 'prévenir ou corriger une erreur de syntaxe à l'oral', PALS2 fait appel à deux types de gestes d'adaptation supplémentaires en GS par rapport à sa séance en CE1 :

- insister sur un point de grammaire entraînant de fréquentes erreurs (4) :

276. PALS2: [...] three giraffesssss (*emphasizing s for plural*) + three giraffesssss

- demander de répéter (2) :

276. PALS2: [...] three giraffesssss + say it out loud [...]

277. EE: three giraffes

Pendant l'entretien concernant sa séance en GS, pour 'favoriser la compréhension', la professeure d'ALS mentionne un type de GPAL qu'elle ne cite pas dans celui relatif à sa séance en CE1 :

- choisir un thème et rester focaliser dessus (1) :

24. PALS2 : [...] j'essaie de toujours avoir un thème comme ça c'est plus facile à rester dans le thème +++ on va pas parler d'autre chose qui est extérieur de notre petit monde +++ donc oui c'est un peu pareil mais dans les classes de *ELS* souvent c'est ça parce que c'est très facile à perdre le fil + donc si on reste un peu focalisé sur le thème c'est plus facile à suivre

Pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco', dans l'entretien relatif à sa séance en GS, PALS2 évoque deux types de gestes d'adaptation qu'elle ne mentionne pas dans celui concernant sa séance en CE1 :

- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LSco quand cela ne concerne pas le travail (1) :

28. PALS2 : [...] de temps en temps les garçons quand on a le temps libre ils prend un livre en anglais bien sûr + il y a certains qui arrivent à déchiffrer des mots déjà + et entre eux ils vont discuter un peu en français +++ ça c'est moment tranquille + ils sont bien pour échanger le livre + donc je laisse un peu et un moment je viens et je dis + ah anglais

- séparer les élèves ayant la même LM (1) :

31. MZ : et les petits coréens + ça arrive qu'ils parlent coréen entre eux
32. PALS2 : au début oui + c'était très difficile + très difficile + j'ai essayé de les séparer mais comme la classe n'est pas grande + c'est pas évident

Enfin, pour 'prévenir des erreurs de syntaxe à l'oral', contrairement à l'entretien relatif à sa séance en CE1 dans lequel elle n'en cite aucun, dans celui concernant sa séance en GS, PALS2 évoque le type de GPAL suivant :

- travailler un point de grammaire entraînant de fréquentes erreurs (1) :

18. PALS2 : [...] souvent surtout les français ils ont du mal à prononcer le S à la fin du nom donc on va essayer à la fin si on a le temps de répéter un peu *three zebras* au lieu de *three zebra*

2.3.3. GPAL différents en CE1

Dans ce paragraphe, nous nous basons également sur les tableaux 25 (cf. § 1.2.1) et 26 (cf. § 1.2.2) pour repérer les types de GPAL utilisés par PALS2 uniquement concernant son groupe de CE1. Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses. Pour illustrer ces types de gestes d'adaptation, nous donnons un exemple issu des tableaux synoptiques B pour la séance d'ALS (cf. annexe 43, p. 240) et C pour l'entretien qui s'y rapporte (cf. annexe 43, p. 247).

Pendant sa séance en CE1, pour 'favoriser la compréhension orale', la professeure d'ALS a recours à un type de GPAL qu'elle n'utilise pas en GS :

- insister sur les mots clés (4) :

15. PALS2: [...] you don't (*insisting on 'don't'*) need to know it by heart

Pour 'définir un mot inconnu', alors qu'elle n'en utilise aucun en GS, PALS2 fait appel à quatre types de gestes d'adaptation en CE1 :

- donner la définition (2) :

240. E: what is vancouver

241. PALS2: vancouver is a place in Canada

- mimer (1) :

30. E (V): duck under

31. PALS2: duck under well you go like this to duck under

- expliquer (2) :

30. E (V): duck under

31. PALS2: [...] it's not a duck like a quack quack it's like + it's to go really small under something so you don't get touched

- demander à un pair d'expliquer (1) :

214. PALS2: [...] can you give me the definition +++ after you've told me what it is + what is a noun

Pour 'encourager l'expression orale en LScO', PALS2 a recours à un type de GPAL en CE1 qu'elle n'utilise pas en GS :

- utiliser la gestuelle (4) :

169. PALS2: wow (*clapping*)

Pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO', PALS2 fait appel à un type de gestes d'adaptation en CE1 qu'elle n'utilise pas en GS :

- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LScO pour le travail dans un contexte prédéfini (2) :

317. PALS2: if you want to speak french come to the french chair + don't speak french in your chair

Pour 'prévenir la mauvaise orthographe d'un mot', alors qu'elle n'en utilise aucun en GS, PALS2 a recours au type de GPAL suivant en CE1 :

- demander à un élève d'épeler le mot (1) :

298. E: how do you spell beautiful

299. PALS2: oh + ouf + that's a strange question +++ A wants to know how to spell beautiful +++ can you help me

Enfin, pour 'gérer une incompréhension liée à une différence culturelle', alors qu'elle n'en utilise aucun en GS, PALS2 fait appel au type de gestes d'adaptation suivant en CE1 :

- expliquer les différentes significations selon le contexte culturel (1) :

277. PALS2: ah + mother's day + no + when is mother's day here + the 12th the 12th of may

278. E (A): no the 26th

279. PALS2: the 26th + ok i have no idea when is mother's day + in america mother's day is not the same day + in america it must be the 12th + in Korea is it like America + the 16th + we have all these days to remember

Pendant l'entretien concernant sa séance en CE1, pour 'favoriser la compréhension', la professeure d'ALS mentionne un type de GPAL qu'elle ne cite pas dans celui relatif à sa séance en GS :

- s'appuyer sur un support écrit (1) :

13. PALS2 : [...] ils ont aussi un textbook

14. MZ : un cahier + un livre + un manuel

15. PALS2 : un manuel + voilà +++ un manuel à suivre où ils vont apprendre certaines bases et on a des livres qui commencent au numéro 1 pour les débutants jusqu'à 5 + donc 5 c'est vraiment intermédiaire donc ils arrivent vraiment à parler et s'exprimer et écrire [...] mais souvent + on utilise les mêmes références pour grammaire +++ ce qu'ils utilisent chez PA + on va l'utiliser aussi mais le niveau en dessous

Pour 'définir un mot inconnu', contrairement à l'entretien relatif à sa séance en GS dans lequel elle n'en évoque aucun, dans celui concernant sa séance en CE1, PALS2 mentionne le type de gestes d'adaptation suivant :

- demander à un pair d'expliquer (1) :

53. PALS2 : [...] tout à l'heure + je voulais expliquer *hope* + je pouvais vite dire 'espérer' + mais j'essaie de trouver un autre moyen et j'hésite pour que les autres essaient de chercher aussi en anglais

Pour 'favoriser l'acculturation à la LSco', contrairement à l'entretien relatif à a séance en GS dans lequel elle n'en mentionne pas, dans celui concernant sa séance en CE1, PALS2 cite le type de GPAL suivant :

- impliquer les parents (2) :

27. PALS2 : [...] c'est ça le plus grand *concern* + c'est que les enfants qui sont pas anglophones + ils apprennent bien les bases en classe mais une langue c'est vivante + une langue c'est ce que on fait + ce qu'on est et on essaye de trouver des méthodes + des façons que aussi à la maison + l'anglais ça fait partie de leur vie +++ donc c'est par le journal + c'est par des livres + des cassettes + des dvd + presque forcer l'anglais entrer dans leur porte parce que c'est ça qui est le plus compliqué +++ surtout après les vacances
31. PALS2 : même si on ne maîtrise pas bien on peut partager + donc on essaie + on arrive à trouver des méthodes pour impliquer les parents +++ et ça c'est une façon + parce que les parents sont obligés de signer et les enfants sont obligés de lire à haute voix ce qu'ils ont écrit et d'expliquer même en français ce qu'ils ont marqué + et les parents sont obligés de signer et les enfants retournent le journal pour dire +++ ah ma mère elle a beaucoup aimé +++ comme ça il y a toujours cet échange que l'anglais c'est important pour maintenant + pas seulement pour un jour + si j'ai un travail + que je dois parler anglais +++ donc c'est ça notre but + pour qu'il y ait un partage avec la famille + parce que ça c'est pas toujours évident

Pour 'encourager l'expression orale en LSco', contrairement à l'entretien relatif à sa séance en GS dans lequel elle n'en évoque aucun, dans celui concernant sa séance en CE1, PALS2 mentionne deux types de gestes d'adaptation :

- être moins intransigent (1) :

39. PALS2 : [...] c'est beaucoup plus relax + que peut-être en classe en français + parce qu'ils ne sont pas à l'aise + ça va pas + ça va pas rouler + ils vont pas travailler + ils vont pas faire parce qu'ils seront peur que c'est pas ça +++ et quand c'est pas bien + comme avec B je savais bien qu'elle avait pas lu sa poésie + la façon qu'elle lisait + elle a essayé + j'ai dit *good try* mais elle savait bien que c'était pas ça + c'était pas ça mais elle a essayé donc la prochaine fois elle va faire mieux + je sais elle va faire mieux + elle se sent pas heu
40. MZ : oui + elle n'a pas peur
41. PALS2 : non + elle sait que c'était pas bien + elle va pas se stresser + mais en même temps je sais qu'elle va faire mieux +++ *ESL* c'est un peu ça + il faut trouver un peu de tranquillité

- choisir un thème ou une façon de travailler qui plaise aux élèves (1) :

37. PALS2 : [...] *ESL* aussi c'est de suivre + comment je peux dire ça + c'est de suivre ce qu'ils aiment les enfants

Pour 'encourager l'expression écrite en LScO', contrairement à l'entretien concernant sa séance en GS dans lequel elle n'en cite pas, dans celui relatif à sa séance en CE1, PALS2 évoque le type de GPAL suivant :

- motiver les élèves pour qu'ils produisent un écrit (1) :

39. PALS2 : [...] c'est pas quelque chose ils ont étudié [...] le *message in a bottle* je veux bien voir s'ils arrivent à faire une phrase pour n'importe qu'elle raison +++ des fois on fait une carte de remerciement + si quelqu'un a fait quelque chose on aura *a thank you card* + donc il faut chercher sans savoir + et avec certains élèves il faut beaucoup de ça + parce qu'il veulent savoir d'abord

Pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO', dans l'entretien concernant sa séance en CE1, PALS2 mentionne deux types de gestes d'adaptation qu'elle ne cite pas dans celui relatif à sa séance en GS :

- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LScO pour le travail dans un contexte prédéfini (1) :

50. MZ : oui dans votre classe + il y a le système de la chaise + *the french chair* + si quelqu'un [...] ne trouve pas le mot en anglais [...] il s'assoit sur la chaise + c'est un moyen pour limiter le français
51. PALS2 : oui + ce que j'essaie d'éviter parce qu'avec moi direct ils vont pas forcément parler en français + mais entre eux + donc je veux pas que ça soit que avec moi qu'on parle anglais +++ anglais c'est une langue qu'on peut parler avec les autres aussi [...] on avait même un petit drapeau en français sur la chaise + c'était vraiment c'est là qu'on parle français pas ailleurs

- ne pas relever (1) :

51. PALS2 : [...] même en classe des fois on a besoin de dire quelque chose vite fait + donc là je laisse tomber + je dis rien

Pour 'harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO', contrairement à l'entretien relatif à sa séance en GS dans lequel elle n'en évoque aucun, PALS2 mentionne trois types de GPAL dans celui concernant sa séance en CE1 :

- se concerter avec la professeure de la classe ordinaire pour travailler les mêmes notions (3) :

5. PALS2 : ça dépend + ça dépend la classe + pour le CM1 + on travaille souvent sur le même thème +++ si c'est astrologie + ils vont faire la même dans ma classe *ESL* + ils vont suivre ce qu'ils font aussi mais avec le vocabulaire beaucoup plus simple + plus expliqué +++ donc ils vont faire sciences aussi en même temps qu'ils font dans la classe principale +++ avec PA ce qu'on fait ensemble + c'est langue

(PA est l'enseignante de CE1 de la section anglaise avec qui PALS2 travaille)

- travailler des notions différentes pour préparer les élèves à intégrer la classe ordinaire (1) :

44. MZ : et vous travaillez plus la langue de communication que la langue vraiment des disciplines comme dans la classe principale [...]
45. PALS2 : ça c'est à ce stade de CE1 oui je dirais c'est plus ça même si on a grammaire + on a des instructions + on a des livres

- favoriser la langue de communication (1) :

44. MZ : et vous travaillez plus la langue de communication que la langue vraiment des disciplines comme dans la classe principale [...]
45. PALS2 : ça c'est à ce stade de CE1 oui je dirais c'est plus ça

Enfin, pour 'assurer une continuité pédagogique avec l'enseignement d'un des pays de la LSc', contrairement à l'entretien relatif à sa séance en GS dans lequel elle n'en cite pas, PALS1 cite le type de gestes d'adaptation suivant dans celui concernant sa séance en CE1 :

- enseigner selon la pédagogie en vigueur dans le pays de l'enseignante (1) :

1. PALS2 : [...] ce qu'on essaie de faire aussi c'est + heu + reproduire peut-être la façon que on enseigne aux états-unis parce que je suis américain + heu + PA elle va faire comme on font angleterre

Pour conclure sur les types de GPAL différents dans les groupes d'ALS de grande section et de CE1, nous avons remarqué, que sur l'ensemble des types de gestes d'adaptation repérés dans la séance et l'entretien qui s'y rapporte, seuls douze sont communs aux deux groupes (sur 27 en GS vs 33 en CE1). Hormis les catégories de GPAL communes, pendant la séance en grande section, la professeure d'ALS fait appel à des gestes d'adaptation pour 'corriger une erreur de prononciation', alors qu'en CE1 elle en utilise pour 'définir un mot inconnu', 'prévenir la mauvaise orthographe d'un mot' et 'gérer une incompréhension liée à une différence culturelle'. Pendant l'entretien concernant le groupe de grande section, PALS2 cite des GPAL pour 'prévenir des erreurs de syntaxe à l'oral', alors qu'au sujet du groupe de CE1 elle en évoque pour 'définir un mot inconnu', 'favoriser l'acculturation à la LSc', 'encourager l'expression orale et écrite en LSc', 'harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LSc' et 'assurer une continuité pédagogique avec l'enseignement d'un des pays de la LSc'.

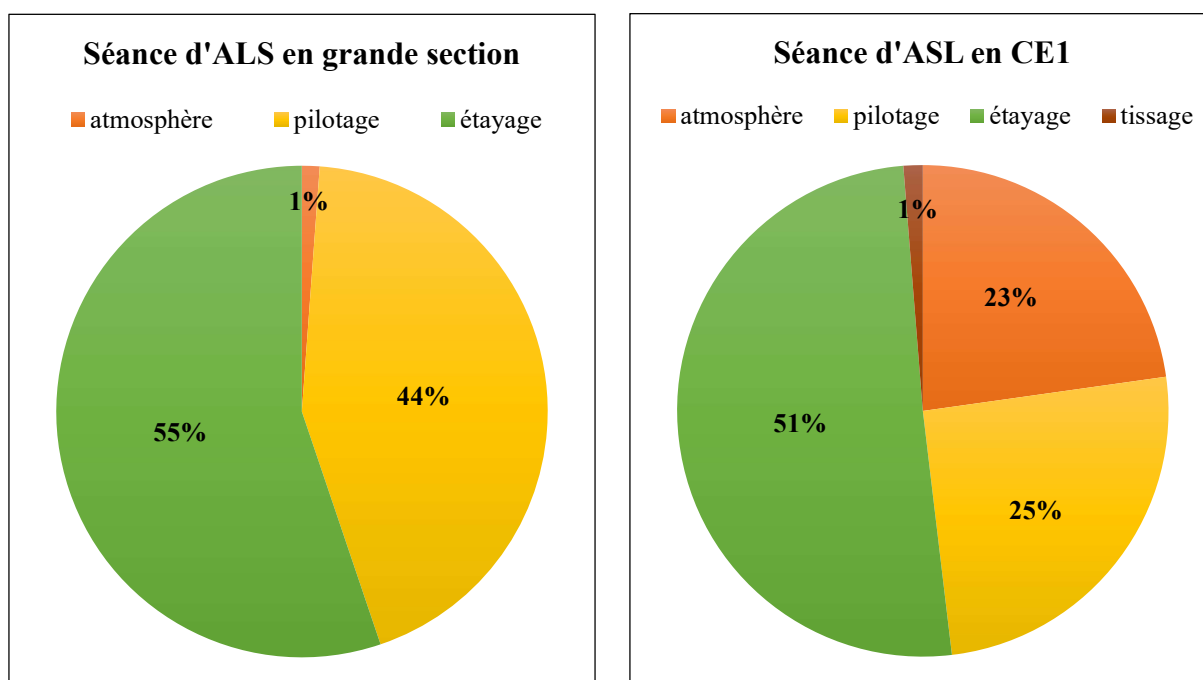
2.4. Comparaison de l'orientation des GPAL dans les deux séances

Regardons maintenant l'orientation que prennent les gestes d'adaptation à proprement dit, en fonction des préoccupations de PALS2 relatives à la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011), à la structure de son action (Sensevy et Mercier, 2007) et à sa gestion des 4 Cs (Coyle, 2002), pendant ses séances en grande section et en CE1. Autrement dit, regardons la répartition des GPAL qu'elle utilise pour prévenir ou gérer les difficultés des élèves liées à la LSco, au niveau de leurs formes, des moments où elle y a recours et des buts qu'elle poursuit quand elle y fait appel.

2.4.1. Structuration du milieu didactique

Le graphique 17 rend compte de la répartition des gestes d'adaptation utilisés par la professeure en grande section et en CE1, en fonction des formes qu'ils prennent : gestes d'atmosphère, de pilotage, d'étayage ou de tissage ('préoccupations des enseignants structurant le milieu didactique', définies par Bucheton, 2011 ; cf. chapitre 5, § 5).

Graphique 17. GPAL et structuration du milieu didactique en grande section et en CE1



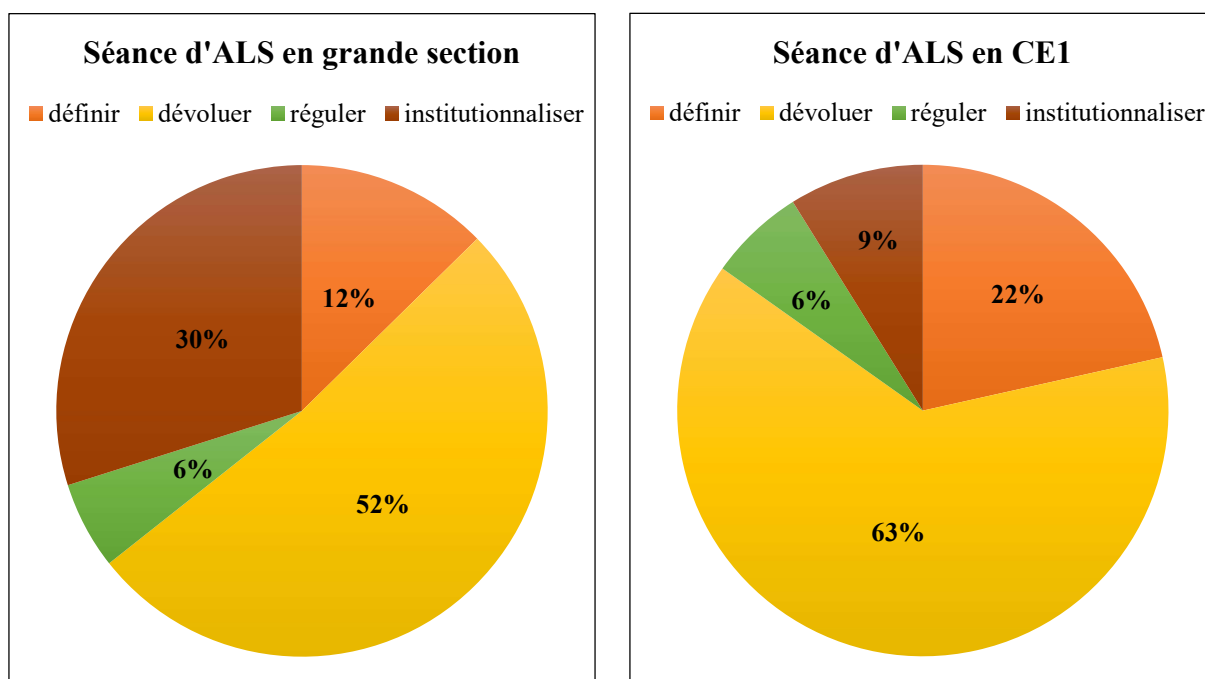
Le graphique 17 montre que les gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante en grande section correspondent à des gestes d'étayage à 55 %, de pilotage à 44 %, d'atmosphère à 1 % et qu'elle n'a recours à aucun geste de tissage, alors que ceux auxquels elle fait appel en CE1 sont des gestes d'étayage à 51 %, de pilotage à 25 %, d'atmosphère à 23 % et de tissage à 1 %.

Ainsi, PALS2 utilise principalement des GPAL sous forme de gestes d'étayage (55 %) et de pilotage (44 %) en grande section alors qu'en CE1, si elle a également recours à des gestes d'étayage (51 %) dans les mêmes proportions, la part de gestes d'adaptation allouée au pilotage est moindre (25 %) et celle des gestes d'atmosphère est significative (23 %), ce qui n'est pas le cas en grande section (1 %). Dans les deux cas, les gestes de tissage représentent des proportions infimes (1 % en CE1), voire nulles (0 % en grande section) de l'ensemble des GPAL utilisés par l'enseignante dans les deux groupes. La différence concerne donc son recours à des gestes de pilotage et d'atmosphère, puisqu'en grande section la proportion des gestes de pilotage est semblable à celle des gestes de pilotage et d'atmosphère réunis en CE1. Cela nous indique que, quel que soit l'âge des élèves, les gestes d'adaptation utilisés prennent majoritairement la forme de gestes d'étayage. En revanche, avec des élèves plus jeunes, l'enseignante focalise ensuite sur les gestes de pilotage au détriment des gestes d'atmosphère, alors que lorsqu'avec des élèves plus âgés, ces deux formes de gestes sont utilisés dans des proportions semblables. Il semble que les formes que prennent les GPAL utilisés par les professeures pour prévenir ou gérer les difficultés des élèves liées à la LSco, se répartissent différemment, selon l'âge des élèves.

2.4.2. Structure de l'action de l'enseignante

Le graphique 18 rend compte de la répartition des gestes d'adaptation utilisés par la professeure en grande section et en CE1, en fonction des moments où elle y a recours, à savoir, pour définir la tâche, la dévoluer aux élèves, réguler les apprentissages ou institutionnaliser le savoir ('quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant', défini par Sensevy et Mercier, 2007 ; cf. chapitre 5, § 6).

Graphique 18. GPAL et structure de l'action de l'enseignante en grande section et en CE1



Le graphique 18 montre que les gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante en grande section interviennent pour dévoluer la tâche aux élèves à 52 %, institutionnaliser le savoir à 30 %, définir la tâche à 12 % et réguler les apprentissages à 6 %, alors que ceux auxquels elle fait appel en CE1 interviennent pour dévoluer la tâche aux élèves à 63 %, définir la tâche à 22 %, institutionnaliser le savoir à 9 % et réguler les apprentissages à 6 %.

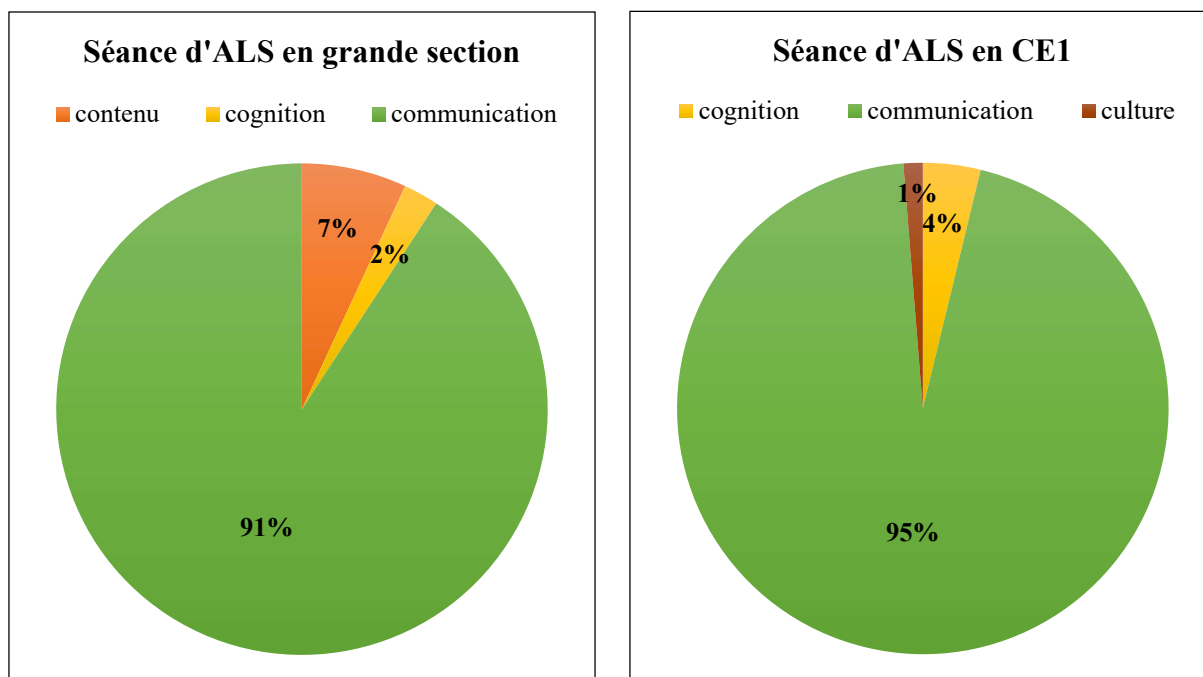
Ainsi, PALS2 utilise principalement des GPAL pour dévoluer la tâche aux élèves (52 %) et institutionnaliser le savoir (30 %) en grande section alors qu'en CE1, si les gestes d'adaptation auxquels elle a recours pour dévoluer la tâche aux élèves sont également majoritaires (63 %), la part de GPAL allouée à l'institutionnalisation du savoir est peu importante (9 %) et celle concernant la définition des tâches est significative (22 %), ce qui n'est pas le cas en grande section (12 %). Dans les deux cas, les gestes d'adaptation utilisés pour réguler les apprentissages représentent la part la plus faible (6 % chacun) de l'ensemble des GPAL utilisés par l'enseignante dans les deux groupes. La différence concerne donc son recours à des gestes d'adaptation pour définir la tâche et institutionnaliser le savoir, puisqu'ils sont représentés dans des proportions inverses dans les deux groupes. En effet, en grande section l'institutionnalisation du savoir arrive en deuxième position avec 30 % et la définition des tâches en troisième avec 12 %, alors qu'en CE1, c'est la définition des tâches qui arrive en deuxième position avec 22 % et l'institutionnalisation en troisième avec 9 %. Cela nous

indique que, quel que soit l'âge des élèves, les GPAL sont utilisés majoritairement au moment de dévoluer la tâche aux élèves. En revanche, avec des élèves plus jeunes, l'enseignante privilégie l'institutionnalisation du savoir au détriment de la définition des tâches, alors qu'avec des élèves plus âgés, c'est l'inverse. Il semble que les moments où l'enseignante a recours à des gestes d'adaptation pour prévenir ou gérer les difficultés des élèves liées à la LScO, se répartissent différemment, selon l'âge des élèves.

2.4.3. Gestion des 4 Cs

Le graphique 19 rend compte de la répartition des gestes d'adaptation utilisés par la professeure, en fonction de ce qu'elle cherche à favoriser lors de ses séances d'ALS en grande section et en CE1 : la communication, la cognition, la culture ou le contenu ('4 Cs', définis par Coyle, 2002 ; cf. chapitre 5, § 7), qui représentent les piliers de toute séance d'EMILE.

Graphique 19. GPAL et gestion des 4 Cs en grande section et en CE1



Le graphique 19 montre que les gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante en grande section visent à favoriser la communication à 91 %, le contenu à 7 %, la cognition à 2 % et qu'elle n'en utilise pas pour favoriser la culture, alors qu'en CE1 ceux auxquels elle a recours ont pour but de favoriser la communication à 95 %, la cognition à 4 %, la culture à 1 % et qu'elle n'en utilise pas pour favoriser le contenu.

Ainsi, dans les deux cas, les GPAL utilisés par l'enseignante visent presque tous à favoriser la communication (91 % en grande section et 95 % en CE1), les parts de gestes d'adaptation allouées au contenu, à la cognition et à la culture étant infimes, voire nulles (entre 0 et 7 %). Une différence est toutefois à noter concernant les GPAL utilisés pour favoriser le contenu. En effet, s'ils représentent 7 % de l'ensemble des gestes d'adaptation auxquels l'enseignante a recours en grande section, elle n'en utilise pas en CE1. Il semble que les buts poursuivis par l'enseignante lorsqu'elle a recours à des GPAL, pour prévenir ou gérer les difficultés des élèves liées à la LScO, sont semblables quel que soit l'âge des élèves.

2.5. Synthèse sur l'influence de l'âge des élèves en ALS

La comparaison des contextes des deux séances d'ALS menées en grande section de maternelle et en CE1 a montré que leurs différences concernent le nombre d'élèves présents et leurs niveaux de maîtrise de l'anglais. Les niveaux de classe dans lesquels PALS2 enseigne, et par conséquent l'âge de ses élèves (5-6 ans en GS vs 7-8 ans en CE1) sont également différents. Par ailleurs, le statut de la LScO est le même (véhiculaire puisque les deux séances sont menées en anglais) et l'hétérogénéité linguistique des deux groupes au moment des séances filmées est équivalente (forte). Ces conditions nous ont permis de comprendre l'influence de l'âge des élèves sur l'utilisation des GPAL, dans les dispositifs d'aide en LScO.

Nous avons remarqué qu'avec des élèves plus jeunes, l'enseignante a recours à plus de gestes d'adaptation (87 vs 79), de types plus variés (21 vs 19), même s'ils sont regroupés en moins de catégories (7 vs 9), par rapport à sa séance avec des élèves plus âgés. En revanche, lors de l'entretien concernant la séance en grande section, PALS2 évoque moins de GPAL (6 vs 17), de types moins variés (6 vs 14), regroupés en moins de catégories (3 vs 8), par rapport à son entretien au sujet de la séance en CE1. Autrement dit, PALS2 cite plus de gestes d'adaptation dans l'entretien concernant la séance dans laquelle elle en utilise le moins.

Nous avons également constaté que, les types de GPAL les plus fréquemment utilisés par l'enseignante pendant les deux séances visent d'une part, à 'favoriser la compréhension orale'. Cependant, parmi eux, seul le fait de 'reformuler' est commun aux deux groupes, les autres étant différents ('répéter' en grande section vs 'utiliser la gestuelle' en CE1). D'autre part, les autres types de gestes d'adaptation les plus utilisés avec les deux groupes d'ALS, n'appartiennent pas aux mêmes catégories : 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral' en grande

section vs 'encourager l'expression orale en LScO' en CE1. Dans les deux cas, l'ensemble des types de GPAL les plus souvent utilisés dans les séances ne sont pas cités par l'enseignante lors des entretiens qui s'y rapportent. Elle mentionne d'autres types de gestes d'adaptation qui n'ont pas été observés lors des séances, à l'exception du fait de 'demander d'utiliser la LScO' pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO' repéré dans la séance en grande section et cité dans l'entretien la concernant. Les types de GPAL les plus fréquemment évoqués par l'enseignante dans les deux entretiens ne font pas partie des mêmes catégories de gestes d'adaptation. En effet, ceux cités au sujet de la séance en grande section ont pour but de 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO', alors que ceux évoqués concernant la séance en CE1 visent à 'harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO'. L'âge des élèves influence donc le nombre de GPAL et leurs types les plus souvent utilisés pour prévenir ou gérer les difficultés des élèves liées à la LScO (excepté un type commun aux deux séances).

Au niveau des catégories de gestes d'adaptation communes aux deux séances d'ALS, l'enseignante utilise des GPAL pour 'favoriser la compréhension orale', 'capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves', 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO', 'encourager l'expression orale en LScO', 'corriger une erreur de lexique' et 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral'. En revanche, PALS2 fait appel à des gestes d'adaptation pour 'corriger une erreur de prononciation', uniquement en grande section, ainsi qu'à d'autres pour 'définir un mot inconnu', 'prévenir la mauvaise orthographe d'un mot' et 'gérer une incompréhension liée à une différence culturelle', uniquement en CE1. Pendant les entretiens relatifs aux deux séances d'ALS, l'enseignante évoque des types de GPAL pour 'favoriser la compréhension' et 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO'. En revanche, PALS2 cite des types de gestes d'adaptation pour 'prévenir des erreurs de syntaxe à l'oral' uniquement concernant le groupe de grande section ainsi qu'à d'autres pour 'définir un mot inconnu', 'favoriser l'acculturation à la LScO', 'encourager l'expression orale et écrite en LScO', 'harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO' et 'assurer une continuité pédagogique avec l'enseignement d'un des pays de la LScO', uniquement concernant le groupe de CE1. Si l'on considère la séance et l'entretien qui s'y rapporte, dix catégories de GPAL diffèrent en fonction de l'âge des élèves et huit sont communes, que les élèves soient plus ou moins jeunes.

Nous avons aussi pu noter des différences et des similitudes concernant les formes que prennent les gestes d'adaptation, les moments où l'enseignante y a recours et les buts qu'elle poursuit lorsqu'elle y fait appel. En grande section, PALS2 a plutôt recours à des gestes d'étayage et de pilotage, utilisés principalement pour dévoluer la tâche aux élèves et institutionnaliser le savoir, alors qu'en CE1, elle fait plutôt appel à des gestes d'étayage et de pilotage mais aussi d'atmosphère, utilisés principalement pour dévoluer la tâche aux élèves mais également pour la définir. En revanche dans les deux groupes d'ALS, les GPAL utilisés par l'enseignante visent à favoriser la communication. Par conséquent, les préoccupations de l'enseignante relatives à la structuration du milieu didactique et à la structure de son action sont différentes selon l'âge des élèves, alors que celles concernant sa gestion des 4 Cs, sont semblables, quel que soit l'âge des élèves.

Pour conclure, cette deuxième analyse comparative nous a permis de comprendre l'influence de l'âge des élèves sur les GPAL auxquels l'enseignante fait appel, dans le cadre du dispositif d'aide à l'apprentissage de l'anglais. En effet, selon que les élèves sont plus ou moins jeunes, les gestes d'adaptation utilisés sont différents au niveau de leur nombre, de leurs types les plus fréquents et de la majorité des catégories auxquelles ils appartiennent (10 sur 18), mais aussi concernant la structuration du milieu didactique par l'enseignante et la structure de son action. En revanche, sa gestion des 4 Cs est semblable, quel que soit l'âge des élèves. Cette analyse comparative est synthétisée dans le tableau 31, à la fin de ce chapitre (cf. chapitre 10, § 3.2).

3. Rappel et comparaison des résultats en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide

Avant de comparer les résultats obtenus dans les deux analyses comparatives précédentes, nous rappellerons ces résultats à l'aide de tableaux. Ils rassemblent les informations contenues dans les synthèses des analyses comparatives des séances menées en classe ordinaire (cf. chapitre 10, § 1.5) et dans les dispositifs d'aide (cf. chapitre 10, § 2.5). Ces tableaux permettront de visualiser directement quels éléments relatifs aux caractéristiques quantitatives et qualitatives des GPAL ainsi qu'à leurs orientations, sont influencés par l'âge des élèves et ceux qui sont semblables, que les élèves soient plus ou moins jeunes. Pour autant, nous ne développerons pas dans quelle mesure ces éléments peuvent varier, de façon à ne pas être redondante avec les synthèses mentionnées plus haut, ni avec la discussion de ces résultats (cf. chapitre 12, § 3) qui reprendra ces éléments.

3.1. Rappel des résultats sur l'influence de l'âge des élèves en classe ordinaire

Le tableau 30 permet de visualiser les différences et les similitudes (en gras) entre les séances de mathématiques menées en CE1 et en CM2 par la professeure de ces deux classes principales, PF (cf. chapitre 10, § 1).

Tableau 30. Analyse des deux séances de mathématiques en français en CE1 et en CM2

Mathématiques (PF)	En CE1	En CM2
Contexte	7-8 ans	10-11 ans
GPAL (séances)	36	28
Types de GPAL	12	11
Catégories de GPAL	7	4
GPAL (entretiens)	9	1
Types de GPAL	9	1
Catégories de GPAL	3	1
Catégories et types de GPAL les plus fréquents pendant les séances	<p>Pour favoriser la compréhension orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - parler lentement en séparant les mots ou les syllabes - répéter 	<p>Pour favoriser la compréhension orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - parler lentement en séparant les mots ou les syllabes - répéter - reformuler
Catégories et types de GPAL les plus fréquents en entretien	<p>Pour favoriser la compréhension orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - traduire - compter sur la présence de l'enseignante de FLE pour aider les élèves intégrés dans la classe - faire des analogies avec une autre langue - demander à un pair de traduire <p>Pour harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe principale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réajuster le contenu par rapport à ce qui a été fait dans les sections linguistiques - utiliser les mêmes procédures que dans les sections linguistiques - se concerter avec les enseignants des sections linguistiques - laisser les élèves utiliser la procédure de leur pays ou pas, selon le niveau de classe 	<p>Pour favoriser la compréhension orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - traduire

Catégories de GPAL repérés dans les deux séances	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser la compréhension orale - définir un mot inconnu - gérer une incompréhension liée à une différence culturelle - encourager l'expression orale en LSco - corriger une erreur de prononciation - corriger une erreur de syntaxe à l'écrit - faire un lien avec les apprentissages en langues de section 	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser la compréhension orale - définir un mot inconnu - gérer une incompréhension liée à une différence culturelle - corriger une erreur de syntaxe à l'oral
Catégories de GPAL repérés dans les deux entretiens	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser la compréhension - gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco - harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe 	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser la compréhension
Structuration du milieu didactique	pilotage	pilotage et étayage
Structure de l'action de l'enseignante	dévoluer	dévoluer et définir
Gestion des 4 Cs	communication et contenu	communication

Le tableau 30 montre l'influence de l'âge des élèves sur les GPAL utilisés par la professeure des deux classes ordinaires (classes principales de CE1 et de CM2), pour gérer les difficultés des élèves liées à la LSco. Au niveau des caractéristiques quantitatives, les nombres de gestes d'adaptation, de types et de catégories de GPAL utilisés pendant la séance ainsi que le nombre de gestes d'adaptation évoqués en entretien varient, selon que les élèves sont plus ou moins jeunes. L'âge des élèves influence également les types de gestes d'adaptation les plus fréquents dans les séances et les entretiens, qui sont en grande partie différents (huit types sur onze). Concernant les caractéristiques qualitatives des GPAL, les catégories de gestes d'adaptation utilisés en classe et cités en entretien par l'enseignante sont aussi majoritairement différentes (sept catégories sur onze) dans les deux classes. De même, en fonction de l'âge des élèves, l'orientation des GPAL observés est différente au niveau de la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011), de la structure de l'action de

l'enseignante (Sensevy et Mercier, 2007) et de sa gestion des 4 Cs (Coyle, 2002). En classe ordinaire, l'âge des élèves influence donc l'ensemble des variables analysées.

3.2. Rappel des résultats sur l'influence de l'âge des élèves dans les dispositifs d'aide

Le tableau 31 permet de visualiser les différences et les similitudes (en gras) entre les deux séances d'ALS menées en grande section de maternelle et en CE1 par la professeure d'ALS de ces deux groupes, PALS2 (cf. chapitre 10, § 2).

Tableau 31. Analyse des deux séances d'ALS en grande section de maternelle et en CE1

ALS (PALS2)	En GS	En CE1
Contexte	5-6 ans	7-8 ans
GPAL (séances)	87	79
Types de GPAL	21	19
Catégories de GPAL	7	9
GPAL (entretiens)	6	17
Types de GPAL	6	14
Catégories de GPAL	3	8
Catégories et types de GPAL les plus fréquents pendant les séances	Pour favoriser la compréhension orale : - reformuler - répéter - corriger une erreur de syntaxe à l'oral	Pour favoriser la compréhension orale : - reformuler - utiliser la gestuelle - encourager l'expression orale en LScO
Catégories et types de GPAL les plus fréquents en entretien	Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO : - permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LScO quand cela ne concerne pas le travail - séparer les élèves ayant la même LM - demander d'utiliser la LScO	Pour harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO : - se concerter avec la professeure de la classe ordinaire pour travailler les mêmes notions - travailler des notions différentes pour préparer les élèves à intégrer la classe ordinaire - favoriser la langue de communication
Catégories de GPAL	- favoriser la compréhension	- favoriser la compréhension

repérés dans les deux séances	orale - capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves - gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco - encourager l'expression orale en LSco - corriger une erreur de lexique - corriger une erreur de syntaxe à l'oral - corriger une erreur de prononciation	orale - capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves - gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco - encourager l'expression orale en LSco - corriger une erreur de lexique - corriger une erreur de syntaxe à l'oral - définir un mot inconnu - prévenir la mauvaise orthographe d'un mot - gérer une incompréhension liée à une différence culturelle
Catégories de GPAL repérés dans les deux entretiens	- favoriser la compréhension - gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco - prévenir des erreurs de syntaxe à l'oral	- favoriser la compréhension - gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco - définir un mot inconnu - favoriser l'acculturation à la LSco - encourager l'expression orale et écrite en LSco - harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LSco - assurer une continuité pédagogique avec l'enseignement d'un des pays de la LSco
Structuration du milieu didactique	étayage et pilotage	étayage, pilotage et atmosphère
Structure de l'action de l'enseignante	dévoluer et institutionnaliser	dévoluer et définir
Gestion des 4 Cs	communication	communication

Le tableau 31 montre l'influence de l'âge des élèves sur les GPAL utilisés par la professeure d'ALS des deux groupes (groupes d'ALS de grande section et de CE1). Au niveau des caractéristiques quantitatives des gestes d'adaptation, les nombres de GPAL, de types et de catégories de gestes d'adaptation utilisés pendant la séance ainsi que le nombre de GPAL évoqués en entretien, varient dans les deux groupes. L'âge des élèves influence également les

types de gestes d'adaptation les plus fréquents dans les séances et les entretiens, qui sont en grande partie différents (dix types sur onze). Concernant les caractéristiques qualitatives des GPAL, les catégories de gestes d'adaptation utilisés en classe et cités en entretien par l'enseignante sont aussi majoritairement différentes (dix catégories sur dix-huit), en fonction de l'âge des élèves. L'orientation des GPAL observés varie au niveau de la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011) et de la structure de l'action de l'enseignante (Sensevy et Mercier, 2007), selon que les élèves sont plus ou moins jeunes. Cependant, sa gestion des 4 Cs (Coyle, 2002) est semblable, quel que soit l'âge des élèves. Dans les dispositifs d'aide, l'âge des élèves influence donc les caractéristiques quantitatives et qualitatives ainsi que l'orientation des GPAL, à l'exception des buts visés par l'enseignante lorsqu'elle y a recours qui sont semblables, quel que soit l'âge des élèves.

3.3. Comparaison des résultats en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide

L'âge des élèves influence les GPAL utilisés par les enseignantes, tant en classe ordinaire que dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage des LScO. En effet, cette influence est très importante en classe ordinaire. Comme l'a montré l'analyse comparative des deux séances de mathématiques menées par la même enseignante en CE1 et en CM2 (cf. chapitre 10, § 1), toutes les variables comparées sont différentes, selon que les élèves sont plus ou moins jeunes. Dans les dispositifs d'aide, l'influence de l'âge des élèves sur l'utilisation des GPAL est également importante. L'analyse comparative des deux séances d'ALS menées par la même enseignante, en grande section de maternelle et en CE1 (cf. chapitre 10, § 2), a montré qu'elle concerne également toutes les variables analysées, hormis la manière dont l'enseignante gère les 4 Cs, qui est semblable, quel que soit l'âge des élèves.

Il apparaît que le fait qu'il s'agisse de séances menées en classe ordinaire ou dans les dispositifs d'aide n'a pas d'impact significatif sur l'influence de l'âge des élèves au niveau des GPAL utilisés par les enseignantes. En effet, cette influence diffère uniquement au niveau de la gestion des 4 Cs par les enseignantes. Cette variable est influencée par l'âge des élèves en classe ordinaire, mais pas dans les dispositifs d'aide. Il semble que le type d'enseignement ne soit pas un élément à prendre en compte pour comprendre l'influence de l'âge des élèves sur l'utilisation des GPAL par les enseignants.

CHAPITRE 11 : L'influence du degré d'hétérogénéité linguistique sur les GPAL

Ce chapitre porte sur l'analyse des Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique (GPAL) dans des situations d'enseignement qui varient en fonction du degré d'hétérogénéité linguistique. Il s'agit d'étudier dans quelle mesure le fait d'enseigner en présence de niveaux de maîtrise de la Langue de Scolarisation (LSco) différents influence les GPAL des enseignants pour gérer les difficultés des élèves liées à la LSco.

Nous souhaitons explorer la façon dont l'hétérogénéité de la classe ou du groupe influence le nombre, les types et les catégories des gestes d'adaptation utilisés par les enseignantes ainsi que l'orientation qu'ils prennent en fonction de leurs préoccupations relatives à la structuration du milieu didactique, à la structure de leur action et à leur gestion des 4 Cs. Pour cela nous présenterons, dans un premier temps, une analyse comparative de deux séances conduites par la même enseignante, (il s'agit de la même professeure francophone, PF dont nous avons comparé les séances de mathématiques en CE1 et en CM2 dans le chapitre précédent), dans la même classe principale de CM2, l'une de mathématiques (avec les débutants en français) et l'autre de géographie (sans les débutants en français). Les facteurs liés au statut de la LSco et à l'âge des élèves sont neutralisés puisque les séances comparées sont menées dans la même langue et dans le même niveau de classe. Puis, dans un second temps, nous comparerons deux séances de Français Langue Étrangère (FLE) conduites par la même enseignante, PFLE2, dans le cadre des dispositifs d'aide à l'apprentissage des LSco, en CM1-CM2, l'une dans le groupe 1 qui rassemble tous les élèves des classes principales de CM1 et de CM2 inscrits en FLE, donc tous niveaux confondus (intermédiaire, débutant, grand débutant), et l'autre dans le groupe 2 constitué des mêmes élèves sans ceux de niveau intermédiaire en français. Nous désignerons ces groupes ainsi : 'mixte' pour le groupe 1 et 'débutants' pour le groupe 2. Dans ce cas, les facteurs liés au statut de la LSco et à l'âge des élèves sont également neutralisés puisque les séances comparées sont menées dans la même langue et dans le même niveau de classe. Dans un troisième temps, nous comparerons les résultats obtenus dans les classes ordinaires et dans les dispositifs d'aide. Les résultats de ces trois analyses comparatives seront discutés dans le chapitre 12.

1. Analyse comparative de séances de mathématiques et géographie en français en CM2

Cette analyse comparative porte sur deux séances menées par la même professeure francophone, PF, dans la classe principale de CM2, l'une en mathématiques, et l'autre en géographie. Elle nous permettra de comprendre l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique de la classe sur l'utilisation des GPAL en classe ordinaire.

1.1. Comparaison des contextes

Pour comparer les contextes des séances de mathématiques et de géographie menées par PF dans la classe principale de CM2, nous nous appuyons sur les tableaux A des annexes intitulées 'Tableaux synoptiques de la séance' (mathématiques, cf. annexe 37, p. 186 ; géographie, cf. annexe 46, p. 274). Le tableau 32 présente les caractéristiques contextuelles des deux séances étudiées et expose leurs points communs et leurs différences.

Tableau 32. Contextes des séances de mathématiques et de géographie en CM2

Points communs	Différences	
	mathématiques et géographie	mathématiques / géographie
Période de l'année 2013 : mai/juin	Discipline enseignée : mathématiques	Discipline enseignée : géographie
Durée des séances : 1h07/1h16	15 élèves inscrits	14 élèves inscrits*
Niveau de classe : CM2	14 élèves présents***	12 élèves présents****
Âge des élèves : 10-11 ans	13 élèves francophones : 8 locuteurs natifs, 5 de niveau avancé	12 élèves francophones : 9 locuteurs natifs, 3 de niveau avancé
LScO : français	1 élève débutant inscrit en FLE**	.
Statut LScO : vernaculaire	Hétérogénéité linguistique de la classe : forte	Hétérogénéité linguistique de la classe : faible
7 LM représentées		

* Entre les deux séances, un élève de niveau avancé en français a quitté l'école.

** Français Langue Étrangère

*** 1 élève grand débutant en français était en FLE lors de la séance de mathématiques.

**** 2 élèves (grand débutant et débutant) étaient en FLE pendant la séance de géographie.

Le tableau 32 permet de constater que pour les deux séances comparées, la période de l'année durant laquelle elles ont été filmées, leur durée, le niveau de classe et par conséquent l'âge des élèves, le nombre d'élèves inscrits, la LSco et donc son statut, ainsi que le nombre de LM représentées, sont semblables. Quatre points diffèrent entre ces deux séances : les disciplines enseignées, le nombre d'élèves présents, les profils linguistiques de la classe et l'hétérogénéité linguistique de la classe au moment de l'observation.

Concernant les disciplines enseignées lors de ces deux séances, il s'agit des mathématiques et de la géographie. Comme nous l'explique PF, la séance de mathématiques porte principalement sur les fractions (cf. annexe 36, p. 184) :

22. PF : alors la séance +++ alors + là je vais leur rendre un control +++ sur les fractions +++ donc on va le corriger +++ d'autant plus que j'ai deux trois élèves qui ont vraiment raté leur control + donc je leur referai faire un control ultérieurement et puis ensuite un petit peu de calcul mental +++ aussi sur les fractions + et on va continuer sur les nombres décimaux

La séance de géographie porte sur les températures extrêmes. Elle explique comment a été travaillée ce sujet, en lien avec à la fois avec une autre séance de géographie et avec une séquence de littérature (cf. annexe 45, p. 272) :

14. PF : alors on avait déjà fait + on avait déjà parlé donc du relief + et on a vu donc le mode d'adaptation + heu comment dire + de l'homme pour s'adapter justement au relief +++ donc aujourd'hui c'était les températures extrêmes + et c'était en liaison avec le livre de pennac + l'œil de loup + où on a ce loup qui vient d'alaska + où on voit les hommes qui sont obligés de survivre etc. + et en afrique où il y a un jeune garçon qui le regarde là dans le zoo + qui lui vient aussi d'un pays très + très chaud + très sec +++ donc c'était pour faire un peu un travail + une passerelle

Concernant le nombre d'élèves présents lors des deux séances, nous notons qu'il y a deux élèves en moins en géographie : un élève de niveau avancé en français a quitté l'école entre les deux séances et l'élève débutant en français est en cours de FLE pendant la séance de géographie. Par conséquent, les profils linguistiques de la classe au moment des deux séances diffèrent. En effet, comme nous pouvons le voir dans le tableau 32, le taux d'élèves francophones (locuteurs natifs + élèves de niveau avancé en LSco) est de 93 % de l'effectif réel en mathématiques et de 100 % en géographie. Cette différence est due à la présence de l'élève débutant en mathématiques qui représente 7 % de l'effectif réel et à son absence en géographie.

Ce qui diffère également entre ces deux séances concerne leurs degrés d'hétérogénéité linguistique, déterminés en fonction des disciplines enseignées au moment de l'observation (hétérogénéité forte en mathématiques et faible en géographie), dont nous cherchons à comprendre l'influence sur le recours de cette enseignante aux gestes d'adaptation.

1.2. Caractéristiques quantitatives des GPAL dans les séances et les entretiens

Pour comparer les caractéristiques quantitatives des gestes d'adaptation auxquels PF fait appel lorsque l'hétérogénéité linguistique est forte (mathématiques) et quand elle est faible (géographie), nous déterminerons le nombre de GPAL utilisés et leurs types les plus fréquents, tout d'abord dans les deux séances menées en CM2, puis dans les deux entretiens qui s'y rapportent.

Pour repérer les GPAL utilisés par PF en mathématiques, nous nous sommes appuyée sur les transcriptions de sa séance en CM2 (cf. annexe 35, p. 164) et de l'entretien mené avec elle au sujet de cette séance (cf. annexe 36, p. 184). Les gestes d'adaptation ainsi repérés ont été analysés dans les tableaux synoptiques B pour la séance (cf. annexe 37, p. 187) et C pour les entretiens (cf. annexe 37, p. 192). Pour repérer ceux utilisés par PF en géographie, nous nous sommes basée sur les transcriptions de sa séance en CM2 (cf. annexe 44, p. 252) et de l'entretien mené avec elle au sujet de cette séance (cf. annexe 45, p. 272). Les GPAL ainsi repérés ont été analysés dans les tableaux synoptiques B pour la séance (cf. annexe 46, p. 275) et C pour les entretiens (cf. annexe 46, p. 282). Les gestes d'adaptation extraits des transcriptions des séances et des entretiens ont été regroupés selon leur type, correspondant aux actions de l'enseignante, eux-mêmes catégorisés en fonction de ses intentions. Pour chaque type de GPAL, le nombre d'occurrences est indiqué.

Le rapprochement de ces tableaux synoptiques a permis d'élaborer les tableaux comparatifs 29 et 30 des paragraphes 1.2.1 et 1.2.2 ci-après. Ces deux tableaux permettent de comparer les catégories, les types et le nombre de gestes d'adaptation utilisés par PF dans les deux configurations de sa classe de CM2 (avec et sans les débutants en français), afin de comprendre dans quelle mesure les GPAL peuvent être influencés par le degré d'hétérogénéité linguistique.

Les gestes d'adaptation relevés pendant la séance de mathématiques menée par PF en CM2 ainsi que dans l'entretien qui s'y rapporte ont été décrits dans le chapitre 10, dans les paragraphes 1.2.1 'Comparaison des deux séances' et 1.2.2 'Comparaison des deux entretiens'. Par souci de clarté nous les citerons à nouveau ici sans toutefois donner les exemples, pour ne pas être trop redondante.

1.2.1. Comparaison des séances

Le tableau 33 a pour but d'exposer les occurrences des types de GPAL repérés dans les séances de mathématiques et de géographie menées par PF en CM2.

Tableau 33. Occurrences des GPAL dans les séances de mathématiques et géographie

Séances menées par PF en CM2	Mathématiques	Géographie
Catégories et types de GPAL	Occurrences des types de GPAL	
Pour favoriser la compréhension orale		
- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes	5	1
- insister sur les mots clés	2	-
- s'appuyer sur un support visuel	-	2
- répéter	5	2
- utiliser la gestuelle	-	3
- associer un son à une action ou à une chose	1	-
- demander à l'élève s'il a compris	2	-
- reformuler	5	2
- demander à un pair de reformuler	2	-
- demander à un pair de traduire	1	-
Pour définir un mot inconnu :		
- donner la définition	1	1
- expliquer	-	3
- demander à un pair d'expliquer	-	5
- autoriser le recours au dictionnaire	-	1
- traduire	-	1
Pour encourager l'expression orale en LScO :		
- féliciter l'élève verbalement	-	5

- s'appuyer sur le vécu de l'élève	-	8
Pour corriger une erreur de lexique :		
- indiquer que ce n'est pas le bon mot	-	4
- reformuler en rectifiant l'erreur	-	3
- ne pas relever	-	2
Pour corriger une erreur de syntaxe à l'oral :		
- reformuler en rectifiant l'erreur	1	2
Pour corriger une erreur de syntaxe à l'écrit :		
- indiquer à l'élève que la phrase n'est pas correcte et écrire en rouge sur son cahier la phrase attendue	-	1
Pour gérer une incompréhension liée à une différence culturelle :		
- expliquer les différentes significations selon le contexte culturel	3	-
Pour corriger la mauvaise orthographe d'un mot :		
- indiquer à l'élève que l'orthographe n'est pas correcte	-	2
- donner la bonne orthographe	-	1
Pour faire un lien avec les apprentissages en langues de section :		
- faire remarquer une différence culturelle	-	1
Nombre de GPAL	28	50
Nombre de types de GPAL	11	20
Nombre de catégories de GPAL	4	8

Pendant la séance de mathématiques, nous avons relevé vingt-huit gestes d'adaptation de onze types différents, regroupés en quatre catégories. Nous constatons que les types de GPAL utilisés le plus fréquemment par PF pendant cette séance ont pour but de 'favoriser la compréhension orale'. Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses (exemples donnés au chapitre 10, § 1.2.1) :

- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes (5)
- répéter (5)
- reformuler (5)

Remarquons que PF utilise ces trois types de gestes d'adaptation dans les mêmes proportions.

Pendant la séance de géographie, nous avons relevé cinquante GPAL de vingt types différents, regroupés en huit catégories. Nous constatons que les types de gestes d'adaptation utilisés le plus fréquemment par PF pendant cette séance visent à 'encourager l'expression orale en LScO' et à 'définir un mot inconnu' (occurrences entre parenthèses suivies d'un exemple issu de l'annexe 46, tableau B, p. 275) :

Pour encourager l'expression orale en LScO :

- s'appuyer sur le vécu de l'élève (8) :

- 88. PF : [...] est-ce que déjà y en a qui sont déjà allés en afrique [...]
- 91. E (A) : je suis allée en tunisie
- 92. PF : en tunisie donc c'est + où ça se situe la tunisie [...]
- 95. E (A) : c'est dans le nord de l'afrique

- féliciter l'élève verbalement (5) :

- 399. PF : exactement + très bien

Pour définir un mot inconnu :

- demander à un pair d'expliquer (5) :

- 266. PF : alors les aménagements modernes + qu'est-ce que ça veut dire ça les aménagements modernes + qu'est-ce que vous comprenez heu + C
- 267. E (C) : heu + les + les maisons modernes + comment ils construisent
- 268. PF : oui alors ça concerne les habitations

Pour conclure sur le nombre et les types de GPAL relevés pendant ces deux séances menées par PF en CM2, nous remarquons que, par rapport à celle de mathématiques, dans celle de géographie, l'enseignante a recours à un nombre de gestes d'adaptation plus important (50 vs 28) et à des types de GPAL plus variés (20 vs 11), regroupés dans plus de catégories (8 vs 4). Autrement dit, lorsque les élèves débutants en français ne sont pas intégrés à la classe principale (géographie), paradoxalement, l'enseignante fait appel à plus de gestes d'adaptation ainsi qu'à des types et des catégories de GPAL plus variés que lorsqu'ils sont présents (mathématiques). Nous notons également que les types de gestes d'adaptation les plus utilisés par PF ont pour but, en mathématiques de 'favoriser la compréhension orale', alors qu'en géographie, ils visent à 'encourager l'expression orale en LScO' et à 'définir un mot inconnu'.

En géographie, PF a également recours aux trois types de GPAL utilisés le plus fréquemment en mathématiques pour favoriser la compréhension orale ('parler lentement en séparant les mots ou les syllabes', 'répéter' et 'reformuler'), mais dans une moindre mesure. En revanche, en mathématiques, l'enseignante ne fait appel à aucun des trois types de gestes d'adaptation les plus souvent repérés en géographie ('s'appuyer sur le vécu de l'élève' et 'féliciter l'élève verbalement' pour encourager l'expression orale et 'demander à un pair d'expliquer' pour définir un mot inconnu).

1.2.2. Comparaison des entretiens

Le tableau 34 expose les occurrences des types de GPAL évoqués par la professeure de la classe principale de CM2, PF, lors des entretiens relatifs à ses séances de mathématiques et de géographie.

Tableau 34. Occurrences des GPAL dans les deux entretiens avec PF

Entretiens avec PF	Mathématiques	Géographie
Catégories et types de GPAL	Occurrences des types de GPAL	
Pour favoriser la compréhension :		
- traduire	1	-
Pour définir un mot inconnu :		
- expliquer	-	1
- traduire	-	1
Nombre de GPAL	1	2
Nombre de types de GPAL	1	2
Nombre de catégories de GPAL	1	1

Lors de l'entretien concernant la séance de mathématiques en CM2, PF n'a cité qu'un seul type de gestes d'adaptation. Ce dernier vise également à 'favoriser la compréhension'. Nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses (exemple donné au chapitre 10, § 1.2.2) :

- traduire (1) :

17. MZ : est-ce que tu utilises d'autres langues avec ces élèves
18. PF : aussi +++ ça peut m'arriver
19. MZ : d'accord + donc tu me disais anglais ou allemand
20. PF : anglais ou allemand +++ ça je le fais aussi

Pendant l'entretien relatif à la séance de géographie en CM2, PF a évoqué deux GPAL, de deux types différents, visant à 'définir un mot inconnu' (occurrences entre parenthèses suivies d'un exemple issu de l'annexe 46, tableau C, p. 282) :

- expliquer (1) :

24. PF : oui + parce que ben voilà + parce qu'il parle très + très bien le français mais il n'a pas le vocabulaire d'un petit français + donc j'essaye de lui expliquer avec des mots français

- traduire (1) :

24. PF : [...] puis des fois je lui donne en allemand

Pour conclure sur le nombre et les types de gestes d'adaptation évoqués par PF lors des deux entretiens, nous remarquons qu'elle n'en cite qu'un concernant la séance de mathématiques ('traduire' pour favoriser la compréhension) et deux dans celui relatif à la séance de géographie ('expliquer' et 'traduire' pour définir un mot inconnu). Aucun de ces trois types de GPAL n'est commun aux deux entretiens. En effet, si PF parle de traduction dans les deux cas, elle y fait référence pour gérer des catégories de gestes d'adaptation différentes ('favoriser la compréhension' en mathématiques et 'définir un mot inconnu en géographie'). Autrement dit, lorsque les élèves débutants en français ne sont pas intégrés à la classe principale de CM2 (géographie), l'enseignante mentionne un type de GPAL supplémentaire par rapport à la séance dans laquelle ils sont présents (mathématiques).

1.2.3. Correspondance entre séances et entretiens

Concernant la séance de mathématique menée par PF en CM2, nous avons vu dans le chapitre 10 (cf. § 1.2.3) que les types de gestes d'adaptation les plus fréquemment utilisés en classe ainsi que le seul cité en entretien ('traduire'), ont pour but de 'favoriser la compréhension', mais que ces types de GPAL sont différents. Pendant la séance de mathématiques PF n'a jamais eu recours à la traduction. En revanche, nous y avons repéré le type de gestes d'adaptation 'demander à un pair de traduire' qui s'en approche. L'enseignante ne mentionne

pas en entretien les types de GPAL qu'elle utilise le plus pendant la séance puisqu'elle n'en cite pas d'autre.

Les types de gestes d'adaptation utilisés le plus fréquemment pendant la séance de géographie visent à 'encourager l'expression orale en LSco' et à 'définir un mot inconnu'. Pareillement, aucun d'eux n'a été évoqué par PF dans l'entretien relatif à cette séance. En revanche, elle en mentionne deux autres qui ont pour but de 'définir un mot inconnu'. Ces derniers ont été observés pendant la séance, même s'ils ne font pas partie de ceux auxquels l'enseignante fait le plus souvent appel. PF ne parle donc pas des types de GPAL auxquels elle a le plus recours pendant la séance de géographie, mais elle utilise ceux qu'elle cite en entretien.

1.3. Caractéristiques qualitatives des GPAL dans les séances et les entretiens

Pour comparer les caractéristiques qualitatives des gestes d'adaptation relevés dans les séances et les entretiens lorsque l'hétérogénéité linguistique de la classe est forte (mathématiques) et quand elle est faible (géographie), nous présenterons tout d'abord les catégories et les types de gestes d'adaptation communs aux deux configurations de la classe de CM2 (avec et sans les débutants en français), puis ceux utilisés par PF uniquement en mathématiques (avec les débutants), et enfin ceux auxquels elle n'a recours qu'en géographie (sans les débutants).

1.3.1. GPAL communs aux deux configurations de classe

Si l'on considère l'ensemble des types de GPAL relevés dans la séance et l'entretien qui s'y rapporte, nous constatons que l'enseignante en utilise presque deux fois plus en géographie qu'en mathématiques (22 vs 12). Nous pourrions penser que les douze types de gestes d'adaptation auxquels PF a recours en mathématiques se retrouvent parmi les vingt-deux qu'elle utilise en géographie. Or, nous avons remarqué que seuls neuf d'entre eux sont communs aux deux configurations de classes (cf. tableau 35).

Tableau 35. Catégories et types de GPAL communs en mathématiques et en géographie

Catégories et types de GPAL communs aux mathématiques et à la géographie en CM2	
Séances	Entretiens
<p>Pour ‘favoriser la compréhension orale’ :</p> <ul style="list-style-type: none"> - parler lentement en séparant les mots ou les syllabes - répéter - reformuler <p>Pour ‘définir un mot inconnu’ :</p> <ul style="list-style-type: none"> - donner la définition <p>Pour ‘corriger une erreur de syntaxe à l’oral’ :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reformuler en rectifiant l'erreur 	
3 catégories et 5 types de GPAL communs	0 catégorie et 0 type de GPAL commun

Sur les onze types de GPAL relevés pendant la séance de mathématiques et les vingt repérés dans celle de géographie, seuls cinq sont communs aux deux séances. En revanche, le seul type de gestes d’adaptation évoqué par PF concernant la séance de mathématiques n’est pas mentionné parmi les deux qu’elle cite au sujet de celle de géographie. Par conséquent, aucun type de GPAL n’est commun aux deux entretiens.

1.3.2. GPAL différents quand l’hétérogénéité linguistique est forte

Dans ce paragraphe, nous nous basons sur les tableaux 29 (cf. § 1.2.1) et 30 (cf. § 1.2.2) pour repérer les types de GPAL utilisés par PF uniquement en mathématiques (avec les débutants en français). Pour chacun d’eux, nous indiquons le nombre d’occurrences entre parenthèses. Pour illustrer ces types de gestes d’adaptation, nous donnons un exemple issu des tableaux synoptiques B pour la séance de mathématiques en CM2 (cf. annexe 37, p. 187) et C pour l’entretien qui s’y rapporte (cf. annexe 37, p. 192).

Pendant la séance de mathématiques, pour ‘favoriser la compréhension orale’, la professeure fait appel à cinq types de GPAL qu’elle n’utilise pas dans la séance de géographie :

- insister sur les mots clés (2) :

154. PF : on appelle ça + dénominateur + commun

- associer un son à une action ou à une chose (1) :

281. PF : ardoise (en tapant dans ses mains)

- demander à l'élève s'il a compris (2) :

279. PF : ça va R tu as compris sinon tes camarades font un premier exemple et tu vas comprendre tout de suite

- demander à un pair de reformuler (2) :

16. PF : (*PF lit la consigne*) écris chacune des fractions suivantes sous forme d'un nombre entier et d'une fraction inférieure à 1 +++ alors + qu'est-ce qu'il faut faire là +++ qui est-ce qui peut expliquer

- demander à un pair de traduire (1) :

277. PF : explique à + à

278. E : (un élève explique en anglais à son voisin)

279. PF : ça va R tu as compris

Enfin, pour 'gérer une incompréhension liée à une différence culturelle', contrairement à la séance de géographie dans laquelle PF n'en utilise pas, elle a recours au type de GPAL suivant en mathématiques :

- expliquer les différentes significations selon le contexte culturel (3) :

53. E(C) : alors + hum + ben c'est 4 donc c'est 24 + heu (*l'élève écrit 4 3/6 puis regarde la maîtresse*)

54. PF : alors +++ ça c'est ce que vous faites en anglais + qu'est-ce que j'ai dit l'autre fois

55. E(C) : ah oui (en ajoutant un + entre 4 et 3/6)

56. PF : si en français tu l'écris de cette manière-là + on pourrait penser que c'est une multiplication + donc mets bien le signe plus +++ d'accord

Lors de l'entretien relatif à la séance de mathématiques, pour 'favoriser la compréhension', la professeure mentionne le type de GPAL suivant, contrairement à celui concernant la séance de géographie dans lequel elle n'en cite pas :

- traduire (1) :

17. MZ : est-ce que tu utilises d'autres langues avec ces élèves

18. PF : aussi +++ ça peut m'arriver

19. MZ : d'accord + donc tu me disais anglais ou allemand
20. PF : anglais ou allemand +++ ça je le fais aussi

1.3.3. GPAL différents quand l'hétérogénéité linguistique est faible

Dans ce paragraphe, nous nous basons également sur les tableaux 29 (cf. § 1.2.1) et 30 (cf. § 1.2.2) pour repérer les types de GPAL utilisés par PF uniquement en géographie (sans les débutants en français). Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses. Pour illustrer ces types de gestes d'adaptation, nous donnons un exemple issu des tableaux synoptiques B pour la séance de géographie en CM2 (cf. annexe 46, p. 275) et C pour l'entretien qui s'y rapporte (cf. annexe 46, p. 282).

Pendant la séance de géographie, pour 'favoriser la compréhension orale', la professeure fait appel à deux types de GPAL qu'elle n'utilise pas dans la séance de mathématiques :

- s'appuyer sur un support visuel (2) :

133. E (C) : ben leurs maisons elles sont toutes en chaume
134. PF : [...] là on le voit bien (en levant son livre et regardant de plus près l'image) sur ce document

- utiliser la gestuelle (3) :

431. PF : oui pour déjà soutenir les blocs de glace à l'intérieur (*en faisant le geste*)

Pour 'définir un mot inconnu', dans la séance de géographie PF a recours à quatre types de GPAL supplémentaires par rapport à la séance de mathématiques :

- expliquer (3) :

355. E : PF c'est quoi la croissance des plantes [...]
360. PF : c'est la culture + c'est quand les plantes poussent

- demander à un pair d'expliquer (5) :

317. E : c'est quoi saler
318. PE2 : pardon
319. E : pourquoi ils salent
320. PF : alors + pourquoi ils salent les routes +++ vous avez dû le voir ça quand même (les élèves lèvent la main) en montagne + oui + A

- autoriser le recours au dictionnaire (1) :

361. E : est-ce qu'on peut utiliser un dictionnaire
362. PF : tu peux utiliser un dictionnaire si tu veux

- traduire (1) :

494. PF : [...] vous savez ce que c'est le torchis [...] heu en allemand je sais plus comment on dit
495. E : *fliesen*
496. PF : ah non pas *fliesen* + *fliesen* c'est des tuiles + *torf*

Pour 'encourager l'expression orale en LSco', contrairement à la séance de mathématiques dans laquelle PF n'en utilise pas, elle fait appel aux deux types de GPAL suivants dans la séance de géographie :

- féliciter l'élève verbalement (5) :

134. PF : oui c'est très bien

- s'appuyer sur le vécu de l'élève (8) :

101. E (L) : moi c'est en égypte
102. PF : ah ben oui tu as vécu là-bas + oui + alors c'était comment la végétation là-bas
103. E (L) : ben à certains endroits y en avait un peu + y en avait et heu + des fois + heu + y en avait partout trop puisque y avait à côté le désert

Pour 'corriger une erreur de lexique', contrairement à la séance de mathématiques dans laquelle PF n'en utilise pas, elle a recours aux trois types de GPAL suivants dans la séance de géographie :

- indiquer que ce n'est pas le bon mot (4) :

93. E (A) : heu + ben + heu + je crois un peu à côté de l'égypte
94. PF : oui mais quand on parle par exemple + tu as l'afrique

- reformuler en rectifiant l'erreur (3) :

314. E (C) : [...] le chauffage à la clima
315. PF : et la climatisation

- ne pas relever (2) :

269. E : un nouveau *projet* technique (*à la place de progrès*)
270. PF : oui mais par rapport là à ce qu'on est en train de faire ça pourrait être quoi

Pour 'corriger une erreur de syntaxe à l'écrit', contrairement à la séance de mathématiques dans laquelle PF n'en utilise pas, elle fait appel au type de GPAL suivant dans la séance de géographie :

- indiquer à l'élève que la phrase n'est pas correcte (1) :

463. E : (un autre élève montre son cahier)

464. PF : on peut faire quoi + les portes + on fait des portes + une porte + et qu'est-ce que je mets à porte + ah c'est mieux quand même

Pour 'corriger la mauvaise orthographe d'un mot', contrairement à la séance de mathématiques dans laquelle PF n'en utilise pas, elle a recours aux deux types de GPAL suivants dans la séance de géographie :

- indiquer à l'élève que l'orthographe n'est pas correcte (2) :

491. PF : (s'adressant à un élève dont elle corrige le cahier) humide ça s'écrit comme ça

492. E : avec un h

493. E : oui

- donner la bonne orthographe (1) :

456. PF : tunnel j'vous signale qu'il y a deux n

Enfin, pour 'faire un lien avec les apprentissages en langues de section', contrairement à la séance de mathématiques dans laquelle PF n'en utilise pas, elle fait appel au type de GPAL suivant dans la séance de géographie :

- faire remarquer une différence culturelle (1) :

487. PF : [...] bon mardi vous amenez des jeux [...]

488. E : oui mais moi il est en anglais mon jeu + trivial poursuite

489. PF : ben tu l'amèneras pour l'anglais parce que sinon t'as des camarades qui ne comprennent pas

Lors de l'entretien relatif à la séance de géographie, pour 'définir un mot inconnu', la professeure évoque deux types de GPAL qu'elle ne cite pas dans celui concernant la séance de mathématiques :

- expliquer (1) :

24. PF : oui + parce que ben voilà + parce qu'il parle très + très bien le français mais il n'a pas le vocabulaire d'un petit français + donc j'essaye de lui expliquer avec des mots français

- traduire (1) :

24. PF : [...] puis des fois je lui donne en allemand

Pour conclure sur les types de GPAL différents dans les deux configurations de la classe principale de CM2 (avec et sans les débutants en français), nous avons remarqué que sur l'ensemble des types de gestes d'adaptation repérés dans la séance et l'entretien qui s'y rapporte, seuls cinq sont communs aux deux séances (sur 16 en mathématiques vs 22 en géographie). Hormis les catégories de GPAL communes, pendant la séance de mathématiques, l'enseignante fait appel à des GPAL pour 'gérer une incompréhension liée à une différence culturelle', alors qu'en géographie elle en utilise pour 'encourager l'expression orale en LScO', 'corriger une erreur de lexique', 'corriger une erreur de syntaxe à l'écrit', 'corriger la mauvaise orthographe d'un mot' et 'faire un lien avec les apprentissages en langues de section'. Les deux entretiens n'ont aucune catégorie de GPAL commune. Pendant celui concernant la séance de mathématiques, PF évoque un GPAL pour 'favoriser la compréhension', alors qu'au sujet de la séance de géographie, elle en cite deux pour 'définir un mot inconnu'.

1.4. Comparaison de l'orientation des GPAL dans les deux séances

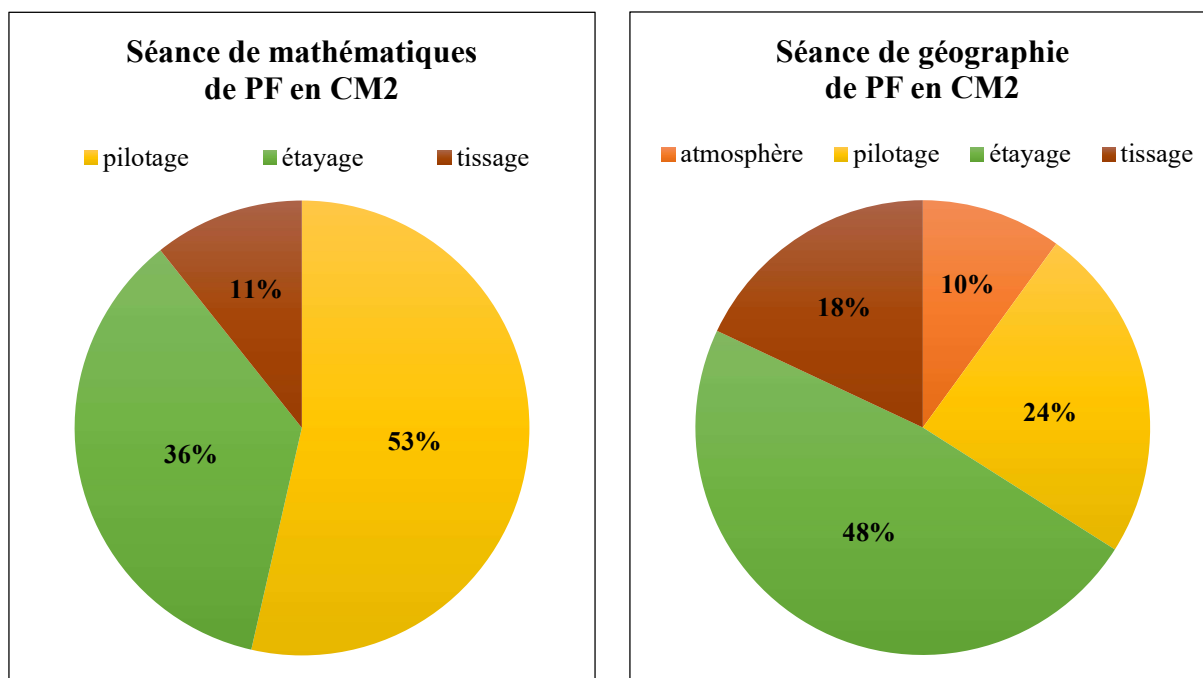
Regardons maintenant l'orientation que prennent les gestes d'adaptation à proprement dit, en fonction des préoccupations de l'enseignante (PF), relatives à la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011), à la structure de son action (Sensevy et Mercier, 2007) et à sa gestion des 4 Cs (Coyle, 2002), pendant ses séances de mathématiques et de géographie en CM2. Autrement dit, regardons la répartition des GPAL qu'elle utilise pour gérer les difficultés des élèves liées à la LScO, au niveau de leurs formes, des moments où elle y a recours et des buts qu'elle poursuit quand elle y fait appel.

1.4.1. Structuration du milieu didactique

Le graphique 20 rend compte de la répartition des gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante dans ses séances de mathématiques et de géographie en CM2, en fonction de la

forme qu'ils prennent : gestes d'atmosphère, de pilotage, d'étayage ou de tissage ('préoccupations des enseignants structurant le milieu didactique', définies par Bucheton, 2011 ; cf. chapitre 5, § 5).

Graphique 20. GPAL et structuration du milieu didactique en mathématiques géographie



Le graphique 20 montre que les formes que prennent les gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante en mathématiques correspondent à des gestes de pilotage à 53 %, d'étayage à 36 %, de tissage à 11 % et qu'elle n'a recours à aucun gestes d'atmosphère, alors que ceux auxquels elle fait appel en géographie sont des gestes d'étayage à 48 %, de pilotage à 24 %, de tissage à 18 % et d'atmosphère à 10 %.

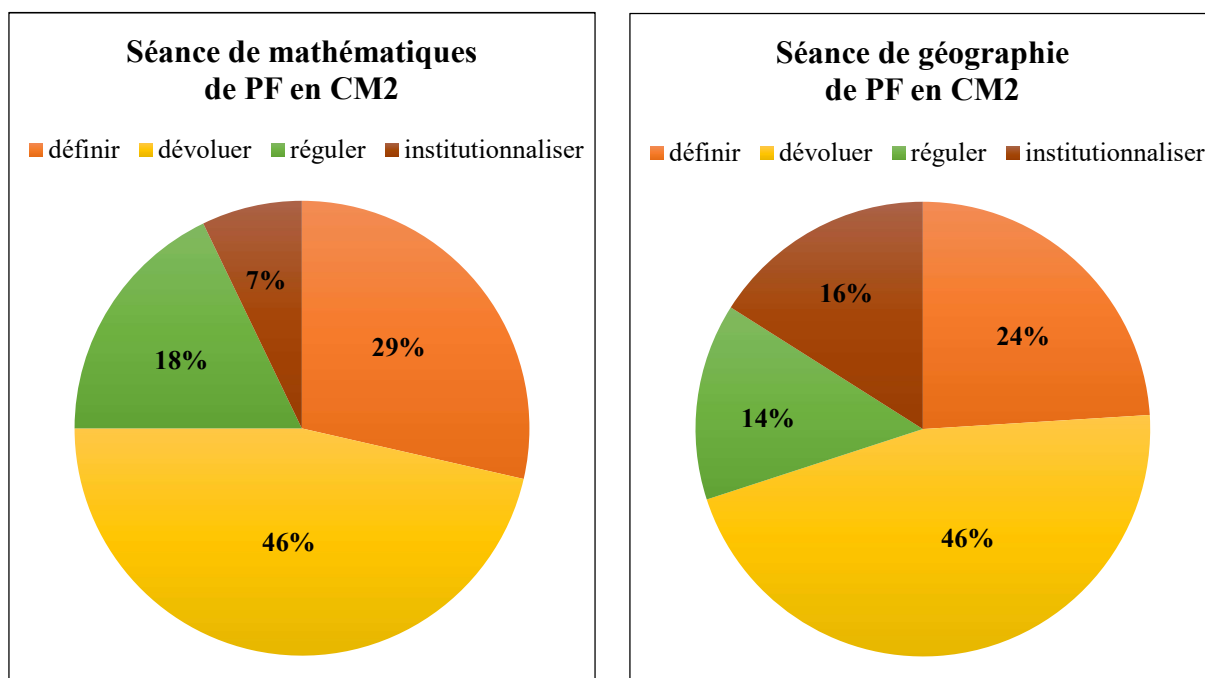
Ainsi, dans les deux configurations de sa classe de CM2 (avec et sans les débutants en français), l'enseignante fait appel à des GPAL principalement sous forme de gestes de pilotage et d'étayage. Cependant, ces deux formes de gestes sont utilisées dans des proportions inverses, le pilotage étant prédominant en mathématiques (53 %) et l'étayage étant la principale forme de GPAL utilisée en géographie (48 %). Une autre différence est à noter concernant la part de gestes d'adaptation allouée aux gestes de tissage qui est plus importante en géographie (18 %) qu'en mathématiques (11 %). Nous remarquons également que PF ne fait appel à aucun geste d'atmosphère en mathématiques, alors qu'elle y a recours en géographie (10 %). Il semble que les formes des GPAL utilisés par l'enseignante pour

gérer les difficultés des élèves liées à la LScO, se répartissent différemment selon l'hétérogénéité linguistique de la classe.

1.4.2. Structure de l'action de l'enseignante

Le graphique 21 rend compte de la répartition des gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante pendant ses séances de mathématiques et de géographie en CM2, en fonction des moments où elle y a recours, à savoir, pour définir la tâche, la dévoluer aux élèves, réguler les apprentissages ou institutionnaliser le savoir ('quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant', défini par Sensevy et Mercier, 2007 ; cf. chapitre 5, § 6).

Graphique 21. GPAL et structure de l'action de l'enseignante mathématiques géographie



Le graphique 21 montre que les gestes d'adaptation utilisés pendant la séance de mathématiques interviennent pour dévoluer la tâche aux élèves à 46 %, définir la tâche à 29 %, réguler les apprentissages à 18 % et institutionnaliser le savoir à 7 %, alors que ceux auxquels elle fait appel lors de la séance de géographie interviennent pour dévoluer la tâche aux élèves également à 46 %, définir la tâche à 24 %, institutionnaliser le savoir à 16 % et réguler les apprentissages à 14 %.

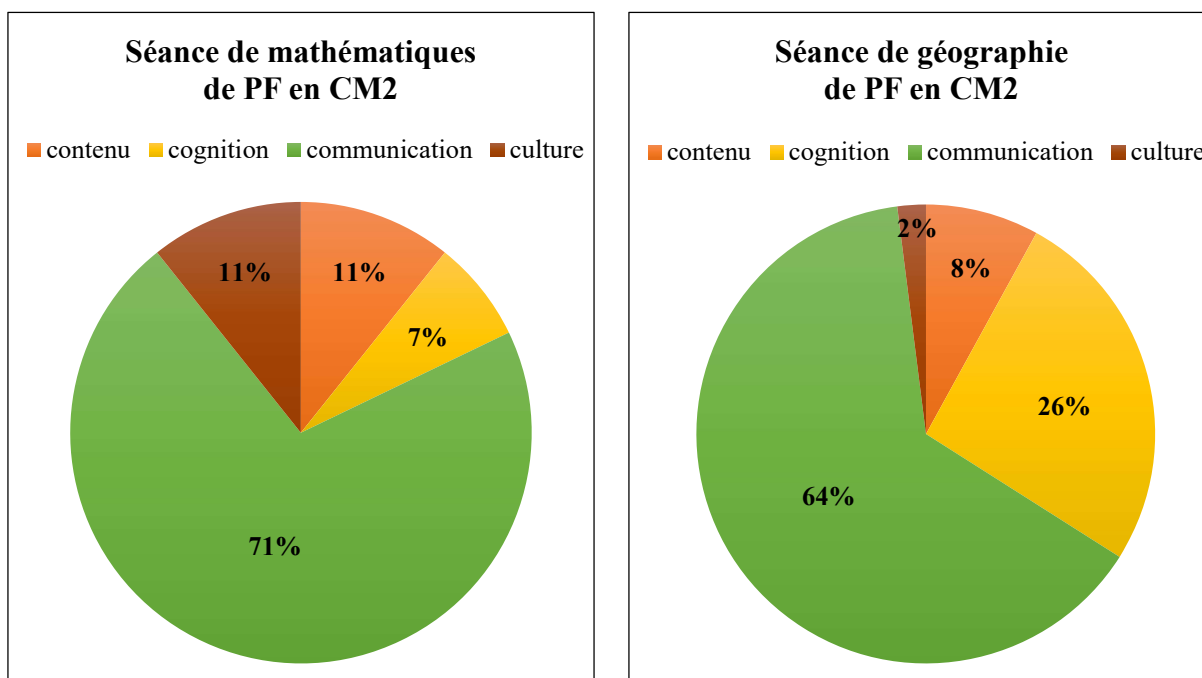
Ainsi, dans les deux configurations de sa classe de CM2, l'enseignante fait principalement appel à des GPAL au moment de dévoluer la tâche aux élèves (à 46 % dans les deux cas). Les autres moments où PF utilise des gestes d'adaptation concernent majoritairement la définition

de la tâche, dans les deux cas également. Une légère différence est à noter au niveau de l'institutionnalisation du savoir qui représente une part de GPAL plus importante en géographie (16 %) qu'en mathématiques (7 %). Il semble que les moments où l'enseignante fait appel à des gestes d'adaptation pour gérer les difficultés des élèves liées à la LSc, sont semblables, quelle que soit l'hétérogénéité linguistique de la classe.

1.4.3. Gestion des 4 Cs

Le graphique 22 rend compte de la répartition des gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante en mathématiques et en géographie, en fonction de ce qu'elle cherche à favoriser lors de ses séances : la communication, la cognition, la culture ou le contenu ('4 Cs' définis par Coyle, 2002 ; cf. chapitre 5, § 7) qui représentent les piliers de toute séance d'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE).

Graphique 22. GPAL et gestion des 4 Cs en mathématiques et en géographie



Le graphique 22 montre que les gestes d'adaptation utilisés par PF en mathématique ont pour but de favoriser la communication à 71 %, le contenu et la culture à 11 % chacun ainsi que la cognition à 7 %, alors que ceux auxquels elle a recours en géographie visent à favoriser la communication à 64 %, la cognition à 26 %, le contenu à 8 % et la culture à 2 %.

Ainsi, dans les deux configurations de sa classe de CM2, l'enseignante fait appel à des GPAL en grande majorité pour favoriser la communication (71 % en mathématiques vs 64 % en géographie). La part de gestes d'adaptation allouée à la cognition représente une proportion significative de l'ensemble des GPAL utilisés en géographie (26 %), alors qu'elle est insignifiante en mathématiques (7 %). Nous remarquons également que l'enseignante fait appel plus fréquemment à des gestes d'adaptation visant à favoriser la culture en mathématiques (11 % vs 2 % en géographie). Il semble que les buts poursuivis par la professeure lorsqu'elle utilise des GPAL pour gérer les difficultés des élèves liées à la LSco, se répartissent différemment selon l'hétérogénéité linguistique de la classe.

1.5. Synthèse sur l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique en classe ordinaire

La comparaison des contextes des séances de mathématiques et de géographie menées par PF en CM2 a montré que leurs différences concernent le profil linguistique de la classe et son hétérogénéité linguistique au moment des séances observées (forte en mathématiques vs faible en géographie). Par ailleurs, le statut de la LSco est le même (vernaculaire puisque les deux séances sont menées en français) et l'âge des élèves est identique (10-11 ans, puisqu'il s'agit de la même classe). Ces conditions nous permettent de comprendre l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique sur l'utilisation des GPAL, en classe ordinaire.

Nous avons remarqué que lorsque les élèves débutants en français ne sont pas intégrés à la classe (géographie), pendant la séance, l'enseignante a recours à plus de gestes d'adaptation (50 vs 28), de types plus variés (20 vs 11), regroupés dans plus de catégories (8 vs 4), par rapport à la séance dans laquelle ils sont présents (mathématiques). Cela se vérifie lors des entretiens, puisque dans celui concernant la séance de géographie, les GPAL cités sont également plus nombreux (2 vs 1) et de types plus variés (2 vs 1) que dans l'entretien relatif à la séance de mathématiques, même s'ils sont regroupés en une seule catégorie dans les deux cas. Cela témoigne d'une certaine cohérence. Cependant, ce résultat est étonnant. En effet, PF utilise plus de gestes d'adaptation en géographie alors que le degré d'hétérogénéité est faible et que tous les élèves sont francophones dans cette configuration de la classe, puisque les débutants en français sont en cours de FLE au moment de cette séance. À l'inverse, l'enseignante a moins recours aux GPAL lorsque ces élèves sont intégrés à la classe, pendant la séance de mathématiques.

Nous avons également constaté qu'aucun des types de gestes d'adaptation les plus fréquemment utilisés par l'enseignante ne sont communs aux deux séances ni aux deux entretiens. En effet, les GPAL auxquels PF a le plus recours en mathématiques ont pour but de 'favoriser la compréhension orale' ('parler lentement en séparant les mots ou les syllabes', 'répéter' et 'reformuler'), alors qu'en géographie ils visent à 'encourager l'expression orale en LScO' ('s'appuyer sur le vécu de l'élève' et 'féliciter l'élève verbalement') et à 'définir un mot inconnu' ('demander à un pair d'expliquer'). Cependant, aucune de ces trois catégories de gestes d'adaptation, repérés dans les séances, ne sont citées par PF lors des entretiens correspondants. Concernant la séance de mathématiques, PF mentionne un seul type de GPAL ('traduire') également pour 'favoriser la compréhension' qui n'a pas été observé pendant la séance. En revanche, dans son entretien relatif à la séance de géographie, elle évoque deux types de gestes d'adaptation ('expliquer' et 'traduire') pour 'définir un mot inconnu', qu'elle a utilisé en classe respectivement trois et une fois. Nous pouvons donc noter que l'enseignante ne parle pas des types de GPAL qu'elle utilise le plus souvent et fait appel, dans les séances, à deux des trois types de gestes d'adaptation qu'elle mentionne en entretien, mais pas de façon significative. Le degré d'hétérogénéité linguistique influence donc le nombre de GPAL et leurs types les plus souvent utilisés pour gérer les difficultés des élèves liées à la LScO.

Au niveau des catégories de GPAL communes aux deux séances, PF utilise des gestes d'adaptation pour 'favoriser la compréhension orale', 'définir un mot inconnu' et 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral'. En revanche, PF fait appel à des GPAL pour 'gérer une incompréhension liée à une différence culturelle' uniquement en mathématiques. Et elle n'a recours à des gestes d'adaptation pour 'encourager l'expression orale en LScO', 'corriger une erreur de lexique', 'corriger une erreur de syntaxe à l'écrit', 'corriger la mauvaise orthographe d'un mot' et 'faire un lien avec les apprentissages en langues de section', qu'en géographie. De plus, PF ne mentionne aucun type de GPAL commun aux deux entretiens. Elle évoque un geste d'adaptation pour 'favoriser la compréhension', uniquement dans l'entretien relatif à la séance de mathématiques. De même, elle cite deux GPAL pour 'définir un mot inconnu' seulement dans son entretien concernant la séance de géographie. Si l'on considère la séance et l'entretien qui s'y rapporte, huit catégories de GPAL diffèrent en fonction du degré d'hétérogénéité linguistique et trois sont communes, que les élèves débutants en français soient présents ou non.

Nous avons aussi pu noter des différences et des similitudes concernant les formes que prennent les GPAL, les moments où l'enseignante les utilise et les buts qu'elle poursuit lorsqu'elle y fait appel. Les gestes d'adaptation auxquels l'enseignante a recours en mathématiques sont plutôt des gestes de pilotage et d'étayage, utilisés principalement pour dévoluer la tâche aux élèves et la définir, afin de favoriser la communication. En revanche, en géographie il s'agit en majorité de gestes d'étayage, de pilotage (dans des proportions inversées) mais aussi de tissage, utilisés pour dévoluer la tâche aux élèves et la définir, dans le but de favoriser la communication mais également la cognition. Par conséquent, les préoccupations de l'enseignante relatives à la structuration du milieu didactique et à sa gestion des 4 Cs, diffèrent en fonction de la présence ou de l'absence d'élèves débutants en français. Néanmoins, celles concernant la structure de son action sont semblables, quelle que soit l'hétérogénéité linguistique de la classe.

Pour conclure, cette première analyse comparative nous a permis de comprendre l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique sur les gestes d'adaptation auxquels l'enseignante a recours, en classe ordinaire. En effet, selon que les élèves débutants en français sont présents ou non, les GPAL sont différents au niveau de leur nombre, de leurs types les plus fréquents et de la majorité des catégories auxquelles ils appartiennent (8 sur 11), mais aussi concernant les préoccupations de l'enseignante vis à vis de la structuration du milieu didactique et de sa gestion des 4 Cs. En revanche, la structure de l'action de l'enseignante est semblable quel que soit le degré d'hétérogénéité linguistique de la classe. Cette analyse comparative est synthétisée dans le tableau 40, à la fin de ce chapitre (cf. chapitre 11, § 3.1).

2. Analyse comparative de deux séances de FLE en CM1-CM2 mixte et débutants

Cette analyse comparative porte sur deux séances de Français Langue Étrangère, menées par la même professeure, PFLE2, en CM1-CM2, l'une dans le groupe 1 (mixte) qui rassemble tous les élèves des classes principales de CM1 et CM2 participant aux cours de FLE, et l'autre dans le groupe 2 (débutants) qui est constitué des mêmes élèves sans ceux de niveau intermédiaire en français. Elle nous permettra de comprendre l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique sur l'utilisation des GPAL dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage du français.

2.1. Comparaison des contextes

Pour comparer les contextes des deux séances de FLE menées par PFLE2 dans les groupes 1 et 2 de CM1-CM2, nous nous appuyons sur les tableaux A des annexes intitulées 'Tableaux synoptiques de la séance' (groupe 1, cf. annexe 49, p. 313 ; groupe 2, cf. annexe 51, p. 344). Le tableau 36 présente les caractéristiques contextuelles des deux séances étudiées et expose leurs points communs et leurs différences.

Tableau 36. Contextes des deux séances de FLE en CM1-CM2 groupes 1 et 2

Points communs	Différences	
	Groupes 1 et 2	Groupe 1 (mixte)
Période de l'année 2013 : juin	Durée de la séance : 1 h 29 min	Durée de la séance : 1 h 02 min
Discipline enseignée : FLE	Thème : la classe de découverte en Auvergne	Thème : nombres et pronoms interrogatifs
LScO : français	8 élèves inscrits	6 élèves inscrits
Statut LScO : vernaculaire	7 élèves présents*	5 élèves présents*
Niveau de classe : CM1-CM2	2 élèves de niveau intermédiaire en français	
Âge des élèves : 9-10-11 ans	2 élèves débutants en français	2 élèves débutants en français
	3 élèves grands débutants en français	3 élèves grands débutants en français
	5 LM représentées (allemand, anglais, coréen, espagnol, hindi)	4 LM représentées (allemand, anglais, coréen, hindi)
	Hétérogénéité linguistique des deux groupes: maximale	Hétérogénéité linguistique des deux groupes: forte

* Le même élève de niveau débutant en français, était absent (séances filmées le même jour).

Le tableau 36 permet de constater que pour les deux séances comparées, la période de l'année durant laquelle elles ont été filmées, la discipline enseignée, la LScO et par conséquent son statut ainsi que le niveau de classe et donc l'âge des élèves, sont semblables. Sept points diffèrent entre ces deux séances : leur durée, leur thème, le nombre d'élèves inscrits, le nombre d'élèves présents, leur niveau de maîtrise du français, le nombre de LM représentées dans chaque groupe, ainsi que leur hétérogénéité linguistique.

Au niveau de la durée des séances, nous avons choisi de couper la séance avec le groupe 1 à 1 h 02 min, de façon à comparer les gestes d'adaptation utilisés dans les deux groupes sur une même durée. Dans la partie finale de la séance qui a été coupée, PFLE2 abordait un nouveau thème, celui des jours fériés, pour lequel elle listait avec les élèves l'ensemble des jours fériés français, en faisant la différence entre les jours fériés laïques et les religieux, en les remplaçant dans le calendrier et en faisant des comparaisons culturelles avec les jours fériés des pays d'origine des élèves.

Dans le groupe 1 (mixte) PFLE2 utilise un CD qui raconte l'histoire d'une classe qui part en classe de découverte en Auvergne. Les thèmes abordés traitent des différents types de

voyages scolaires et de vacances selon les saisons, de géographie, des transports et de l'utilisation du calendrier. Dans le groupe 2 (débutants) PFLE2 organise un loto pour travailler les nombres jusqu'à 100 et le jeu des questions dans lequel un élève lance le dé des pronoms interrogatifs, tire une carte objet et doit formuler une question à laquelle un autre élève doit répondre (ex : où est le stylo ? Le stylo est sur le bureau.). PFLE2 explique en entretien que ses cours sont moins structurés dans le groupe 1 dans lequel elle fait du 'vrai FLE', par rapport au groupe 2 dans lequel elle fait des jeux linguistiques qui engendrent un oral plus structuré (cf. annexe 48, p. 311) :

6. PFLE2 : [...] là c'est vraiment le moment où on fait du vrai FLE + donc j'essaie d'accentuer sur l'oral + sur la prise de parole + essayer d'échanger + échanger ses expériences + donner son avis + tout ça quoi +++ donc je vais toujours un peu dans tous les sens + c'est pas très très structuré de A à Z + parce que je rebondis toujours sur un truc
7. MZ : sur ce que les enfants proposent
8. PFLE2 : voilà + et après les deux plus forts vont aller en mathématiques + français + et donc il m'en restera cinq + et là on fait plutôt des petits jeux linguistiques + genre le loto + là aujourd'hui je vais faire le loto pour réviser un petit peu les nombres +++ et puis après poser des questions + apprendre à poser des questions sur ce qu'on avait fait déjà précédemment +++ donc un oral plus structuré

Les deux séances ont été filmées le même jour (groupe 1 avant la récréation, groupe 2 après). Dans les deux groupes, le nombre d'élèves présents ne correspond pas à celui des élèves inscrits car ce jour-là, un élève débutant en français était absent de l'école et donc des deux groupes de FLE dans lesquels il est inscrit.

Le nombre d'élèves inscrits dans les deux groupes et leurs niveaux de maîtrise du français diffèrent car le groupe 2 est constitué des mêmes élèves que le groupe 1, sans les deux élèves de niveau intermédiaire en français, qui intègrent alors leur classe principale pour la séance de mathématiques. Les élèves du groupe 1 ont trois niveaux de maîtrise du français différents : les grands débutants représentent 43 % de l'effectif réel et les débutants ainsi que les élèves de niveau intermédiaire, 28,5 % chacun. Les élèves du groupe 2 n'en ont que deux : 40 % de débutants et 60 % de grands débutants.

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 36, le nombre de LM représentées dans les deux groupes, à savoir cinq dans le groupe 1 (soit 71 % de LM différentes par rapport à l'effectif) et quatre dans le groupe 2 (soit 80 %) sont assez proches, d'autant que les quatre LM du

groupe 2 (allemand, anglais, coréen, hindi) se retrouvent dans le groupe 1, qui compte en plus l'espagnol. Mise à part les trois élèves de langue coréenne (dont une qui ne participe pas au groupe 2, comme l'élève espagnol), les autres élèves, dans les deux groupes, ont tous une LM différente.

Ce qui diffère également entre ces deux séances concerne leur degré d'hétérogénéité linguistique, dont nous cherchons à comprendre l'influence sur le recours de cette enseignante aux GPAL. D'après la façon dont nous déterminons l'hétérogénéité linguistique des groupes de FLE (cf. chapitre 7, tableau 7), les groupes ayant un nombre de LM supérieur ou égal à 50 % de l'effectif, regroupant trois niveaux de maîtrise de la LScO différents (comme dans le groupe 1), sont considérés comme ayant une hétérogénéité linguistique maximale alors que ceux qui n'en rassemblent que deux (comme dans le groupe 2), sont considérés comme ayant une hétérogénéité linguistique forte.

2.2. Caractéristiques quantitatives des GPAL dans les séances et les entretiens

Pour comparer les caractéristiques quantitatives des gestes d'adaptation auxquels PFLE2 a recours, dans les groupes 1 (mixte) et 2 (débutants) de FLE en CM1-CM2, nous déterminerons le nombre de GPAL utilisés et leurs types les plus fréquents, tout d'abord dans les séances menées dans les deux groupes, puis dans les deux entretiens qui s'y rapportent.

Pour repérer les GPAL utilisés par PFLE2 avec le groupe 1, nous nous sommes basée sur les transcriptions de sa séance de FLE (cf. annexe 47, p. 283) et de l'entretien la concernant (cf. annexe 48, p. 311). Les gestes d'adaptation ainsi repérés ont été analysés dans les tableaux synoptiques B pour la séance (cf. annexe 49, p. 314) et C pour l'entretien (cf. annexe 49, p. 326). Pour repérer ceux utilisés par l'enseignante avec le groupe 2, nous nous sommes appuyée sur les transcriptions de sa séance de FLE (cf. annexe 50, p. 328) et de l'entretien qui s'y rapporte (cf. annexe 48, p. 311 – un seul entretien a été réalisé pour les deux séances). Les GPAL ainsi repérés ont été analysés dans les tableaux synoptiques B pour la séance (cf. annexe 51, p. 345) et C pour l'entretien (cf. annexe 51, p. 357). Rappelons que les gestes d'adaptation extraits des transcriptions des séances et des entretiens ont été regroupés selon leur type, correspondant aux actions de l'enseignante, eux-mêmes catégorisés en fonction de ses intentions et que pour chaque type de GPAL, le nombre d'occurrences est indiqué.

Le rapprochement de ces tableaux synoptiques a permis d'élaborer les tableaux comparatifs des paragraphes 2.2.1 et 2.2.2 ci-après. Ces deux tableaux permettent de comparer les catégories, les types et le nombre de gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante dans les deux groupes de FLE, afin de comprendre dans quelle mesure les GPAL peuvent être influencés par le degré d'hétérogénéité linguistique.

2.2.1. Comparaison des séances

Le tableau 37 a pour but d'exposer les occurrences des types de gestes d'adaptation repérés dans les séances de FLE menées en CM1-CM2, dans les groupes 1 (mixte) et 2 (débutants).

Tableau 37. Occurrences des GPAL dans les séances de FLE avec les groupes 1 et 2

Séances de FLE menées par PFLE2 en CM1-CM2	Groupe 1 « mixtes »	Groupe 2 « débutants »
Catégories et types de GPAL	Occurrences des types de GPAL	
Pour favoriser la compréhension orale		
- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes	2	3
- insister sur les mots clés	2	-
- s'appuyer sur un support écrit	4	2
s'appuyer sur un support visuel	16	9
- répéter	6	23
- associer un son à une action ou à une chose	-	1
- demander à l'élève s'il a compris	6	2
- utiliser la gestuelle	13	9
- mimer	1	-
- reformuler	14	12
- traduire	12	22
- demander à un pair de traduire	-	1
Pour définir un mot inconnu :		
- donner la définition	1	3
- expliquer	5	3
- traduire	1	3
Pour encourager l'expression orale en LScO :		
- féliciter l'élève verbalement	25	11

Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSc0 :		
- ne pas relever	3	6
- reprendre en LSc0	5	17
- demander d'utiliser la LSc0	1	2
- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LSc0 pour le travail dans un contexte prédéfini	1	1
Pour corriger une erreur de lexique :		
- indiquer que ce n'est pas le bon mot	-	2
- reformuler en rectifiant l'erreur	1	11
- demander de répéter	-	1
Pour corriger une erreur de prononciation :		
- reformuler en rectifiant l'erreur	9	7
- faire remarquer une différence culturelle	2	2
Pour corriger une erreur de syntaxe à l'oral :		
- insister sur un point de grammaire entraînant de fréquentes erreurs	-	1
- reformuler en rectifiant l'erreur	32	13
- demander de répéter	-	4
Pour corriger la mauvaise orthographe d'un mot :		
- indiquer à l'élève que l'orthographe n'est pas correcte	-	1
Nombre de GPAL	160	172
Nombre de types de GPAL	21	27
Nombre de catégories de GPAL	7	8

Pendant la séance de FLE dans le groupe 1, nous avons relevé cent soixante gestes d'adaptation de vingt-et-un types différents, regroupés en sept catégories. Nous constatons que les types de GPAL auxquels PFLE2 a le plus recours pendant cette séance visent à 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral' et à 'encourager l'expression orale en LSc0'. Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses et donnons un exemple, issu de l'annexe 49 (cf. tableau B, p. 314) :

Pour 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral' :

- reformuler en rectifiant l'erreur (32) :

- 66. E (U) : j'ai été foot
- 67. PFLE2 : jouer au foot

Pour 'encourager l'expression orale en LSco' :

- féliciter l'élève verbalement (25) :

- 126. PFLE2 : [...] c'est très bien parce que U tu as parlé français + bravo

Pendant la séance de FLE dans le groupe 2, nous avons relevé cent soixante-douze gestes d'adaptation de dix-vingt-sept types différents, regroupés en huit catégories. Nous constatons que les types de GPAL les plus fréquemment utilisés par PFLE2 pendant cette séance ont pour but de 'favoriser la compréhension orale' et de 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco' (occurrences entre parenthèses suivies d'un exemple issu de l'annexe 51, tableau B, p. 345) :

Pour 'favoriser la compréhension orale' :

- répéter (23) :

- 440. PFLE2 : comment l'hélicoptère fonctionne + fonctionne

- traduire (22) :

- 444. PFLE2 : comment + *how does it works* + *does it work* + comment l'hélicoptère fonctionne + *how does it work*

Pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco' :

- reprendre en LSco (17) :

- 366. E (S) : *how many cherry* dans l'arbre
- 367. PFLE2 : combien de cerises il y a dans l'arbre

Pour conclure sur le nombre et les types de gestes d'adaptation relevés pendant les deux séances de FLE, nous remarquons qu'avec le groupe 2, par rapport au groupe 1, l'enseignante a recours à un nombre de GPAL plus important (172 vs 160) et à des types de gestes d'adaptation plus variés (27 vs 21), regroupés dans plus de catégories (8 vs 7). Autrement dit, avec le groupe des débutants, l'enseignante fait appel à plus de GPAL ainsi qu'à des catégories et des types de gestes d'adaptation plus variés, par rapport au groupe mixte auquel les élèves de niveau intermédiaire en français participent. Nous notons également que les types de GPAL les plus utilisés dans les deux groupes appartiennent à des catégories

différentes : ‘corriger une erreur de syntaxe à l’oral’ et ‘encourager l’expression orale en LSco’ avec le groupe 1 vs ‘favoriser la compréhension orale’ et ‘gérer l’utilisation d’une langue autre que la LSco’ avec le groupe 2.

2.2.2. Comparaison des entretiens

Le tableau 38 expose les occurrences des types de gestes d’adaptation évoqués par la professeure lors des entretiens relatifs aux séances de FLE menées en CM1-CM2, dans les groupes 1 (mixte) et 2 (débutants).

Tableau 38. Occurrences des GPAL dans les deux entretiens avec PFLE2

Entretiens avec PFLE2	Groupe 1	Groupe 2
Catégories et types de GPAL	Occurrences des types de GPAL	
Pour favoriser la compréhension :		
- traduire	2	2
- demander à un pair de traduire	1	-
Pour définir un mot inconnu :		
- autoriser le recours au dictionnaire	1	1
Pour harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d’aide en LSco :		
- travailler des notions différentes pour préparer les élèves à intégrer la classe ordinaire	1	2
- favoriser la langue de communication	2	1
Nombre de GPAL	7	6
Nombre de types de GPAL	5	4
Nombre de catégories de GPAL	3	3

Pendant l’entretien relatif à la séance de FLE avec le groupe 1, PFLE2 a évoqué sept gestes d’adaptation de cinq types différents, regroupés en trois catégories. Les catégories regroupant le plus de GPAL évoqués par l’enseignante visent à ‘favoriser la compréhension’ et à ‘harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d’aide en LSco’. Pour chacun d’eux, nous indiquons le nombre d’occurrences entre parenthèses suivi d’un exemple issu de l’annexe 49 (cf. tableau C, p. 326) :

Pour favoriser la compréhension :

- traduire (2) :

20. PFLE2 : ah oui + ça on ne peut pas faire que du français + c'est pas possible +++ on est obligé d'avoir recours à la traduction au début

Pour harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO :

- favoriser la langue de communication (2) :

24. PFLE2 : [...] et puis si c'est pour faire du vocabulaire + du vocabulaire
25. MZ : oui là c'est plutôt le français pour communiquer que vous essayez de leur faire acquérir
26. PFLE2 : oui + complètement

Lors de l'entretien concernant la séance de FLE avec le groupe 2, l'enseignante a cité six gestes d'adaptation de quatre types différents, regroupés en trois catégories. Les catégories regroupant le plus de GPAL évoqués par l'enseignante visent également à 'favoriser la compréhension' et à 'harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO' (occurrences entre parenthèses suivies d'un exemple issu de l'annexe 51, tableau C, p. 357) :

Pour favoriser la compréhension :

- traduire (2) :

18. PFLE2 : [...] l'allemand parle anglais donc on peut communiquer par l'anglais +++ et puis j'ai des petits restes d'allemand + mais enfin c'est léger

Pour harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO :

- travailler des notions différentes pour préparer les élèves à intégrer la classe ordinaire (2) :

21. MZ : et est-ce que des fois vous adaptez les cours de FLE par rapport à ce qu'ils sont en train de faire dans la classe principale + en sciences ou en histoire-géo + ou est-ce que c'est décroché
22. PFLE2 : ça c'est le grand rêve mais ce n'est pas possible
23. MZ : d'accord
24. PFLE2 : c'est absolument impossible parce que [...] il y a deux niveaux et quatre classes +++ donc les profs ne font pas tous la même chose en même temps +++ voilà + donc pour ça c'est impossible [...] ça ça se passe en ELS + elles y arrivent parce qu'en ELS elles n'ont qu'une classe par niveau

Pour conclure sur le nombre et les types de gestes d'adaptation évoqués par PFLE2 lors des deux entretiens, nous remarquons que, par rapport à celui relatif au groupe 2, dans celui concernant le groupe 1, l'enseignante mentionne un nombre de GPAL plus important (7 vs 6) et des types de gestes d'adaptation plus variés (5 vs 4), regroupés en autant de catégories (3). Autrement dit, dans l'entretien se rapportant au groupe mixte, PALS2 évoque plus de GPAL et mentionne des types de gestes d'adaptation plus variés, par rapport à celui concernant le groupe des débutants en français. Nous notons également que les types de GPAL évoqués le plus fréquemment dans les deux entretiens font partie des mêmes catégories de gestes d'adaptation : 'favoriser la compréhension' et 'harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO'. Concernant la première de ces deux catégories, le même type de GPAL est mentionné pour les deux groupes ('traduire'). En revanche, pour la deuxième, le type de gestes d'adaptation cité le plus est différent : 'favoriser la langue de communication' pour le groupe 1 et 'travailler des notions différentes pour préparer les élèves à intégrer la classe ordinaire' pour le groupe 2.

2.2.3. Correspondance entre séances et entretiens

Les types de GPAL les plus utilisés pendant la séance de FLE avec le groupe 1 pour 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral' ('reformuler en rectifiant l'erreur') et pour 'encourager l'expression orale en LScO' ('féliciter l'élève verbalement') ne sont pas évoqués par l'enseignante en entretien. En revanche, l'un des deux types de gestes d'adaptation les plus cités par PFLE2 en entretien ('traduire') pour 'favoriser la compréhension' a été observé à douze reprises pendant la séance, contrairement à l'autre type ('favoriser la langue de communication' pour 'harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO' auquel elle n'a jamais eu recours.

Sur les trois types de GPAL les plus fréquemment repérés pendant la séance de FLE avec le groupe 2, un seul a été cité pendant l'entretien au sujet de cette séance : 'traduire' pour 'favoriser la compréhension orale'. PFLE2 n'a pas parlé du fait de 'répéter' (dans la même catégorie), ni de 'repandre en LScO' pour 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO'. En revanche, l'autre type de gestes d'adaptation le plus cité en entretien ('travailler des notions différentes pour préparer les élèves à intégrer la classe ordinaire' pour 'harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO' n'a pas été observé pendant la séance.

2.3. Caractéristiques qualitatives des GPAL dans les séances et les entretiens

Pour comparer les caractéristiques qualitatives des gestes d'adaptation relevés dans les séances et les entretiens lorsque l'hétérogénéité linguistique du groupe est maximale (groupe 1 mixte) et quand elle est forte (groupe 2 débutants), nous présenterons tout d'abord les catégories et les types de gestes d'adaptation communs aux deux groupes de FLE de CM1-CM2, puis ceux utilisés par PFLE2 uniquement avec le groupe 1 (mixte), et enfin ceux auxquels elle n'a recours qu'avec le groupe 2 (débutants).

2.3.1. GPAL communs aux deux configurations du groupe

Si l'on considère l'ensemble des types de gestes d'adaptation relevés dans la séance et l'entretien qui s'y rapporte, nous constatons que leur nombre est proche pour les deux groupes de FLE (26 pour le groupe 1 vs 31 pour le groupe 2). Il s'agit en grande partie des mêmes types de gestes d'adaptation puisque vingt-quatre d'entre eux sont communs aux deux groupes de FLE (cf. tableau 39).

Tableau 39. Catégories et types de GPAL communs aux groupes de FLE 1 et 2

Catégories et types de GPAL communs aux groupes 1 (mixte) et 2 (débutants) de FLE en CM1-CM2	
Séances	Entretiens
<p>Pour ‘favoriser la compréhension orale’ :</p> <ul style="list-style-type: none"> - parler lentement en séparant les mots ou les syllabes - s'appuyer sur un support écrit - s'appuyer sur un support visuel - répéter - demander à l'élève s'il a compris - utiliser la gestuelle - reformuler - traduire 	<p>Pour ‘favoriser la compréhension’ :</p> <ul style="list-style-type: none"> - traduire <p>Pour ‘harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO’ :</p> <ul style="list-style-type: none"> - travailler des notions différentes pour préparer les élèves à intégrer la classe ordinaire - favoriser la langue de communication
<p>Pour ‘définir un mot inconnu’ :</p> <ul style="list-style-type: none"> - donner la définition - expliquer - traduire 	<p>Pour ‘définir un mot inconnu’ :</p> <ul style="list-style-type: none"> - autoriser le recours au dictionnaire
<p>Pour ‘encourager l'expression orale en LScO’ :</p> <ul style="list-style-type: none"> - féliciter l'élève verbalement 	
<p>Pour ‘gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO’ :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ne pas relever - reprendre en LScO - demander d'utiliser la LScO - permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LScO pour le travail dans un contexte prédéfini 	
<p>Pour ‘corriger une erreur de lexique’ :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reformuler en rectifiant l'erreur 	
<p>Pour ‘corriger une erreur de prononciation’ :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reformuler en rectifiant l'erreur - faire remarquer une différence culturelle 	
<p>Pour ‘corriger une erreur de syntaxe à l'oral’ :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reformuler en rectifiant l'erreur 	
7 catégories et 20 types de GPAL communs	3 catégories et 4 types de GPAL communs

Sur les vingt-et-un types de gestes d'adaptation relevés pendant la séance de FLE avec le groupe 1 et les vingt-sept repérés dans celle avec le groupe 2, vingt sont communs aux deux séances. De même, les quatre types de gestes d'adaptation cités par PFLE2 concernant la séance avec le groupe 2 se retrouvent parmi les cinq qu'elle a évoqués au sujet de celle avec le groupe 1 et représentent donc les quatre types de GPAL communs aux deux entretiens.

2.3.2. GPAL différents quand l'hétérogénéité linguistique est maximale

Dans ce paragraphe, nous nous basons sur les tableaux 33 (cf. § 1.2.1) et 34 (cf. § 1.2.2) pour repérer les types de gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante, PFLE2, uniquement concernant le groupe 1 (mixte) de CM1-CM2. Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses. Pour illustrer ces types de GPAL nous donnons un exemple issu des tableaux synoptiques B pour la séance de FLE (cf. annexe 49, p. 314) et C pour l'entretien qui s'y rapporte (cf. annexe 49, p. 326).

Pendant sa séance avec le groupe 1, pour 'favoriser la compréhension orale', la professeure de FLE a recours à deux types de gestes d'adaptation qu'elle n'utilise pas avec le groupe 2 :

- insister sur les mots clés (2) :

425. PFLE2 : [...] ils vont de paris en auvergne (*en insistant sur 'de' et 'en'*)

- mimer (1) :

294. PFLE2 : non + (*en mimant*) marcher dans la montagne + dans la campagne d'accord

Pendant l'entretien relatif au groupe 1, pour 'favoriser la compréhension', PFLE2 mentionne un type de GPAL qu'elle ne cite pas concernant le groupe 2 :

- demander à un pair de traduire (1) :

14. PFLE2 : [...] c'est utile aussi qu'il y ait des coréennes avancées parce que ça permet + elle peut traduire plutôt que de passer par l'anglais qui n'est pas toujours bien bien ou maîtrisé ou compris +++ donc là elles sont en prise directe avec la langue maternelle pour une explication

2.3.3. GPAL différents quand l'hétérogénéité linguistique est forte

Dans ce paragraphe, nous nous basons également sur les tableaux 33 (cf. § 1.2.1) et 34 (cf. § 1.2.2) pour repérer les types de gestes d'adaptation utilisés par PFLE2, uniquement

concernant le groupe 2 (débutants) de CM1-CM2. Pour chacun d'eux, nous indiquons le nombre d'occurrences entre parenthèses. Pour illustrer ces types de GPAL nous donnons un exemple issu des tableaux synoptiques B pour la séance de FLE (cf. annexe 51, p. 345) et C pour l'entretien qui s'y rapporte (cf. annexe 51, p. 357).

Pendant sa séance avec le groupe 2, pour 'favoriser la compréhension orale', la professeure de FLE a recours à deux types de gestes d'adaptation qu'elle n'utilise pas avec le groupe 1 :

- associer un son à une action ou à une chose (1) :

269. PFLE2 : (*en montrant la carte*) la poule + la poule cotcotcotcot

- demander à un pair de traduire (1) :

470. PFLE2 : (*en s'adressant à S*) dis-lui que j'ai besoin d'un verbe + où l'autobus + faut un verbe

471. E (S) : (elle explique à Y dans leur langue maternelle qu'il faut un verbe)

472. E (Y) : où l'autobus va

Pour 'corriger une erreur de lexique', avec le groupe 2, PFLE2 fait appel à deux types de GPAL qu'elle n'utilise pas avec le groupe 1 :

- indiquer que ce n'est pas le bon mot (2) :

221. E (D) : elle est jaune

222. PFLE2 : jaune + non

- demander de répéter (1) :

230. PFLE2 : jaune (*en montrant les couleurs au tableau*)

231. EE : jaune

232. PFLE2 : rose

233. EE : rose

234. PFLE2 : orange

235. EE : orange

Pour 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral', avec le groupe 2, PFLE2 a recours à deux types de gestes d'adaptation qu'elle n'utilise pas avec le groupe 1 :

- insister sur un point de grammaire entraînant de fréquentes erreurs (1) :

350. E (C) : combien de cerises

351. PFLE2 : combien de cerises quoi +++ il me faut un verbe C + quelque chose + tu fais quoi avec ça

- demander de répéter (4) :

211. PFLE2 : allez répète + répète ta question U

Enfin, pour ‘corriger la mauvaise orthographe d’un mot’, contrairement à la séance avec le group 1 dans laquelle elle n’en utilise pas, PFLE2 fait appel au type de GPAL suivant avec le groupe 2 :

- indiquer à l’élève que l’orthographe n’est pas correcte (1) :

395. PFLE2 : comment ça s’écrit bureau +++ U tu vas m’écrire bureau au tableau + s’il te plaît

396. E (U) : (il va au tableau et commence à écrire)

399. PFLE2 : [...] non + ça c’est le bureau allemand

Pendant l’entretien relatif au groupe 2, la professeure de FLE n’évoque aucun type de gestes d’adaptation différent de ceux cités concernant le groupe 1.

Pour conclure sur les types de GPAL différents dans les groupes 1 et 2 de FLE de CM1-CM2, nous avons remarqué, que sur l’ensemble des types de gestes d’adaptation repérés dans la séance et l’entretien qui s’y rapporte, vingt-quatre sont communs aux deux groupes (sur 26 pour le groupe 1 vs 31 pour le groupe 2). Hormis les catégories de GPAL communes, pendant la séance avec le groupe 1, la professeure de FLE n’a pas recours à des gestes d’adaptation appartenant à d’autres catégories, alors qu’avec le groupe 2 elle en utilise pour ‘corriger une erreur de lexique’ et ‘corriger la mauvaise orthographe d’un mot’. Pendant l’entretien concernant le groupe 1, PFLE2 cite des GPAL pour ‘favoriser la compréhension’, alors qu’au sujet du groupe 2 elle n’évoque pas de GPAL issu de catégories différentes de celles communes aux deux groupes.

2.4. Comparaison de l’orientation des GPAL dans les deux séances

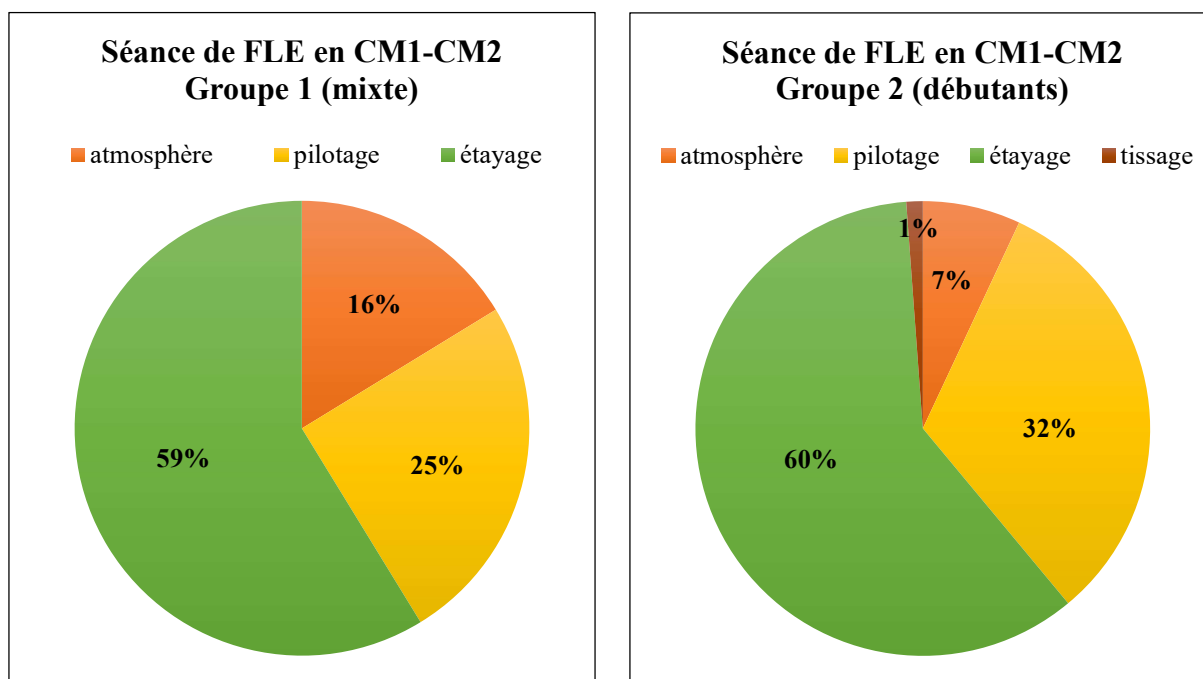
Regardons maintenant l’orientation que prennent les gestes d’adaptation à proprement dit, en fonction des préoccupations de PFLE2 relatives à la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011), à la structure de son action (Sensevy et Mercier, 2007) et à sa gestion des 4 Cs (Coyle, 2002), pendant ses séances de FLE en CM1-CM2. Autrement dit, regardons la

répartition des GPAL qu'elle utilise pour gérer les difficultés des élèves liées à la LScO, au niveau de leurs formes, des moments où elle y a recours et des buts qu'elle poursuit quand elle y fait appel.

2.4.1. Structuration du milieu didactique

Le graphique 23 rend compte de la répartition des gestes d'adaptation utilisés par la professeure avec les groupes 1 (mixte) et 2 (débutants) de FLE en CM1-CM2, en fonction des formes qu'ils prennent : gestes d'atmosphère, de pilotage, d'étayage ou de tissage ('préoccupations des enseignants structurant le milieu didactique', définies par Bucheton, 2011 ; cf. chapitre 5, § 5).

Graphique 23. GPAL et structuration du milieu didactique dans les groupes 1 et 2 de FLE



Le graphique 23 montre que les gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante avec le groupe mixte correspondent à de gestes d'étayage à 59 %, de pilotage à 25 %, d'atmosphère à 16 % et qu'elle n'a recours à aucun gestes de tissage, alors que ceux auxquels elle fait appel avec le groupe de débutants en français sont des gestes d'étayage à 60 %, de pilotage à 32 %, d'atmosphère à 7 % et de tissage à 1 %.

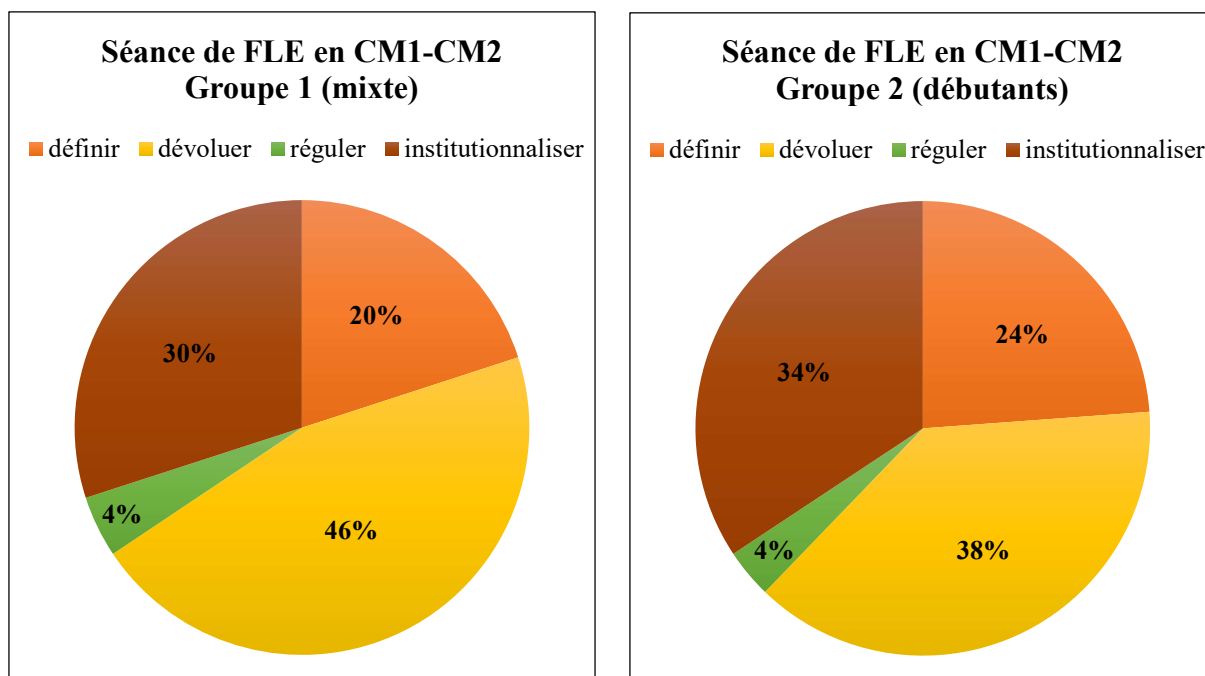
Ainsi, PFLE2 utilise principalement des GPAL sous forme de gestes d'étayage et de pilotage, avec les deux groupes et ce, dans les mêmes proportions, puisque la part de gestes

d'adaptation allouée à l'étayage est prédominante par rapport à celle des gestes de pilotage, dans les deux cas. Nous remarquons qu'avec le groupe 1, l'enseignante a recours à plus de gestes d'atmosphère (16 % vs 7 % avec le groupe 2), au détriment de la part de GPAL allouée au pilotage. Nous notons également la présence de gestes de tissage avec le groupe 2, alors que PFLE2 n'en utilise pas avec le groupe 1, cela dit, ils ne représentent qu'1 % de l'ensemble des gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante pendant la séance. Il semble que les formes que prennent les GPAL utilisés par PFLE2 pour gérer les difficultés des élèves liées à la LScO, sont semblables, quelle que soit l'hétérogénéité linguistique du groupe.

2.4.2. Structure de l'action de l'enseignante

Le graphique 24 rend compte de la répartition des gestes d'adaptation utilisés par la professeure avec les groupes 1 (mixte) et 2 (débutants) de FLE en CM1-CM2, en fonction des moments où elle y a recours, à savoir, pour définir la tâche, la dévoluer aux élèves, réguler les apprentissages ou institutionnaliser le savoir ('quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant', défini par Sensevy et Mercier, 2007 ; cf. chapitre 5, § 6).

Graphique 24. GPAL et structure de l'action de l'enseignante dans les groupes de FLE



Le graphique 24 montre que les gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante avec le groupe mixte interviennent pour dévoluer la tâche aux élèves à 46 %, institutionnaliser le savoir à 30 %, définir la tâche à 20 % et réguler les apprentissages à 4 %, alors que ceux auxquels elle

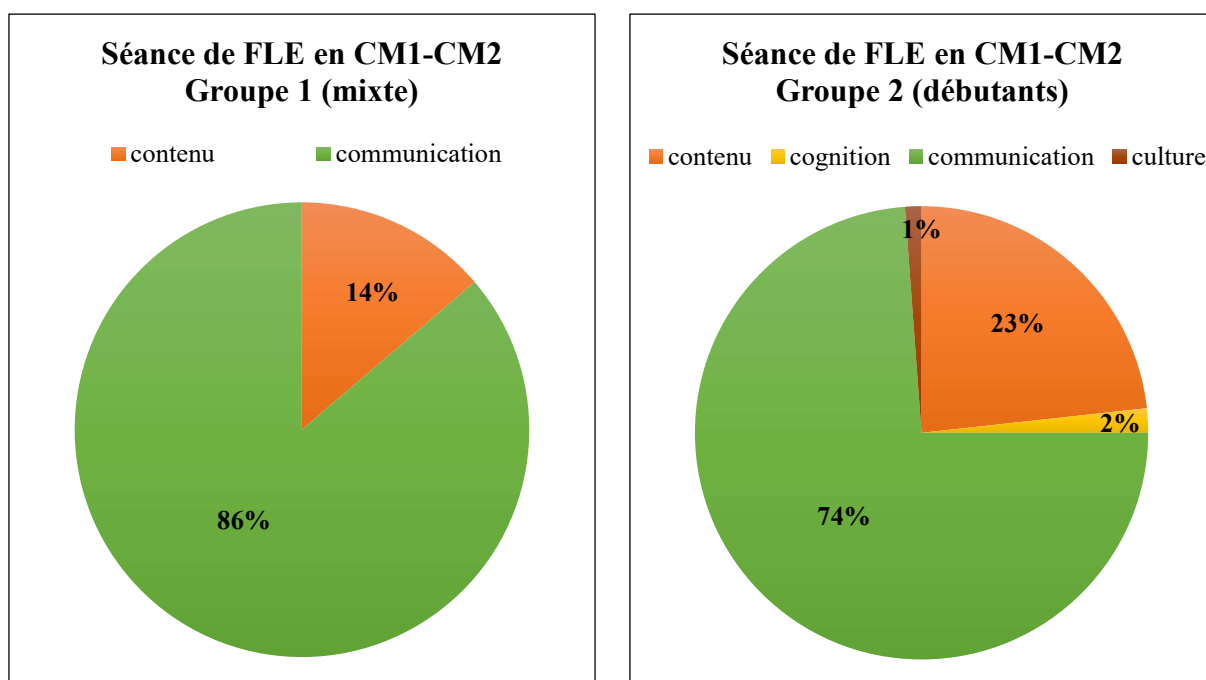
fait appel avec le groupe des débutants en français interviennent pour dévoluer la tâche aux élèves à 38 %, institutionnaliser le savoir à 34 %, définir la tâche à 24 % et réguler les apprentissages également à 4 %.

Ainsi, PFLE2 utilise principalement des GPAL pour dévoluer la tâche aux élèves et institutionnaliser le savoir avec les deux groupes et ce, dans les mêmes proportions, puisque la part de gestes d'adaptation allouée à la dévolution est prédominante par rapport à celle de l'institutionnalisation, dans les deux cas. Nous remarquons que la définition de la tâche ainsi que la régulation des apprentissages sont représentées également dans les mêmes proportions dans les deux groupes. Il semble que les moments où l'enseignante a recours à des gestes d'adaptation pour gérer les difficultés des élèves liées à la LScO, sont semblables, quelle que soit l'hétérogénéité linguistique du groupe.

2.4.3. Gestion des 4 Cs

Le graphique 25 rend compte de la répartition des gestes d'adaptation utilisés par la professeure, en fonction de ce qu'elle cherche à favoriser lors de ses deux séances de FLE en CM1-CM2 : la communication, la cognition, la culture ou le contenu ('4 Cs', définis par Coyle, 2002 ; cf. chapitre 5, § 7), qui représentent les piliers de toute séance d'EMILE.

Graphique 25. GPAL et gestion des 4 Cs dans les groupes 1 et 2 de FLE



Le graphique 25 montre que les gestes d'adaptation utilisés par l'enseignante avec le groupe mixte visent à favoriser la communication à 86 %, le contenu à 14 % et qu'elle n'en utilise pas pour favoriser la cognition ni la culture, alors qu'avec le groupe des débutants en français ceux auxquels elle a recours ont pour but de favoriser la communication à 74 %, le contenu à 23 %, la cognition à 2 % et la culture à 1 %.

Ainsi, les GPAL utilisés par PFLE2 avec les deux groupes visent presque tous à favoriser la communication et le contenu et ce, dans les mêmes proportions, puisque la part de gestes d'adaptation allouée à la communication est prédominante par rapport à celle du contenu, dans les deux cas. Cependant, l'enseignante a recours à plus de GPAL visant à favoriser le contenu avec le groupe 2 (23 % vs 14 % avec le groupe 1), au détriment de la communication. Nous remarquons que les parts de gestes d'adaptation allouées à la cognition et à la culture sont inexistantes pour le groupe 1 et infimes pour le groupe 2. Il semble que les buts poursuivis par PFLE2 lorsqu'elle a recours à des GPAL, pour gérer les difficultés des élèves liées à la LScO, se répartissent différemment selon l'hétérogénéité linguistique du groupe.

2.5. Synthèse sur l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique en FLE

La comparaison des contextes des deux séances de FLE menées en CM1-CM2 dans les groupes 1 et 2, a montré que leurs différences concernent leur thème, le nombre d'élèves présents, leurs niveaux de maîtrise du français et le nombre de LM représentées. L'hétérogénéité linguistique des deux groupes est également différente (maximale dans le groupe 1 vs forte dans le groupe 2). Par ailleurs, le statut de la LScO est le même (vernaculaire, puisque les deux séances sont menées en français) et l'âge des élèves (9-10-11 ans, puisqu'ils sont issus des mêmes classes principales). Ces conditions nous ont permis de comprendre l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique sur l'utilisation des GPAL, dans les dispositifs d'aide en LScO.

Nous avons remarqué que dans la séance avec le groupe des débutants en français (groupe 2), la professeure de FLE a recours à plus de gestes d'adaptation (172 vs 160), de types plus variés (27 vs 21), regroupés en plus de catégories (8 vs 7), par rapport à séance avec le groupe mixte (groupe 1). En revanche, lors de l'entretien concernant le groupe 2, PFLE2 évoque moins de GPAL (6 vs 7), de types moins variés (4 vs 5), même s'ils sont regroupés en autant de catégories (3), par rapport à son entretien au sujet du groupe 1. Autrement dit, PFLE2 cite plus de gestes d'adaptation dans l'entretien concernant la séance dans laquelle elle en utilise le moins.

Nous avons également constaté que les types de GPAL les plus fréquemment utilisés par l'enseignante pendant les deux séances de FLE appartiennent à des catégories différentes : 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral' ('reformuler en rectifiant l'erreur') et 'encourager l'expression orale en LScO' ('féliciter l'élève verbalement') avec le groupe 1 vs 'favoriser la compréhension orale' ('répéter' et 'traduire') et 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO' ('reprendre en LScO') avec le groupe 2. Dans les deux cas, l'ensemble des types de gestes d'adaptation les plus souvent utilisés dans les séances ne sont pas cités par PFLE2 lors des entretiens qui s'y rapportent, à l'exception de 'traduire' pour 'favoriser la compréhension' (groupe 1). Elle mentionne d'autres types de GPAL qui n'ont pas été observés lors des séances. Les types de gestes d'adaptation les plus fréquemment évoqués par l'enseignante dans les deux entretiens font partie des mêmes catégories de GPAL : 'favoriser la compréhension' ('traduire') et 'harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO' ('favoriser la langue de communication' pour le groupe 1 et 'travailler des notions différentes pour préparer les élèves à intégrer la classe ordinaire' pour

le groupe 2). Le degré d'hétérogénéité linguistique influence donc le nombre de gestes d'adaptation et leurs types les plus souvent utilisés pour gérer les difficultés des élèves liées à la LSco (excepté le seul commun parmi les plus fréquents cités en entretien).

Au niveau des catégories de GPAL communes aux deux séances de FLE, l'enseignante utilise des gestes d'adaptation pour 'favoriser la compréhension orale', 'définir un mot inconnu', 'encourager l'expression orale en LSco', 'gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco', 'corriger une erreur de lexique', 'corriger une erreur de prononciation' et 'corriger une erreur de syntaxe à l'oral'. En revanche, PFLE2 fait appel à un GPAL pour 'corriger la mauvaise orthographe d'un mot' uniquement avec le groupe 2. Pendant les entretiens relatifs aux deux séances de FLE, l'enseignante évoque des gestes d'adaptation pour 'favoriser la compréhension', 'définir un mot inconnu' et 'harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LSco'. PFLE2 ne mentionne pas de GPAL faisant partie d'autres catégories. Toutes celles citées sont communes aux deux entretiens. Si l'on considère la séance et l'entretien qui s'y rapporte, dix catégories de gestes d'adaptation sont communes aux deux groupes, que les élèves de niveau intermédiaire en français soient présents ou non, et une seule diffère en fonction du degré d'hétérogénéité linguistique du groupe.

Nous avons aussi pu noter des similitudes et des différences concernant les formes que prennent les GPAL, les moments où l'enseignante les utilise et les buts qu'elle poursuit lorsqu'elle y fait appel. Les gestes d'adaptation auxquels l'enseignante a recours avec le groupe mixte sont plutôt des gestes d'étayage et de pilotage, utilisés principalement pour dévoluer la tâche aux élèves et institutionnaliser le savoir, afin de favoriser la communication. En revanche, avec le groupe de débutants il s'agit en majorité de gestes d'étayage et de pilotage, utilisés pour dévoluer la tâche aux élèves et institutionnaliser le savoir, dans le but de favoriser la communication mais aussi le contenu. Par conséquent, les préoccupations de l'enseignante relatives à la structuration du milieu didactique et à la structure de son action, sont semblables, quelle que soit l'hétérogénéité linguistique du groupe. Néanmoins, celles concernant sa gestion des 4 Cs diffèrent en fonction de la présence ou de l'absence d'élèves de niveau intermédiaire en français.

Pour conclure, cette première analyse comparative nous a permis de comprendre l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique sur les gestes d'adaptation auxquels l'enseignante fait appel, dans le cadre du dispositif d'aide à l'apprentissage du français. En effet, selon que les élèves de niveau intermédiaire en français sont présents ou non, les GPAL utilisés sont

différents au niveau de leur nombre et de leurs types les plus fréquents (excepté le seul commun parmi les plus fréquents cités en entretien), mais aussi concernant la gestion des 4 Cs par l'enseignante. En revanche, PFLE2 utilise les mêmes catégories de gestes d'adaptation (à l'exception d'un GPAL concernant uniquement la séance avec le groupe 2), tant lors des séances, qu'en entretien, et la structuration du milieu didactique par l'enseignante ainsi que la structure de son action, sont semblables, quelle que soit l'hétérogénéité linguistique du groupe. Cette analyse comparative est synthétisée dans le tableau 41, à la fin de ce chapitre (cf. chapitre 11, § 3.2).

3. Rappel et comparaison des résultats en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide

Avant de comparer les résultats obtenus dans les deux analyses comparatives précédentes, nous rappellerons ces résultats à l'aide de tableaux. Ils rassemblent les informations contenues dans les synthèses des analyses comparatives des séances menées en classe ordinaire (cf. chapitre 11, § 1.5) et dans les dispositifs d'aide (cf. chapitre 11, § 2.5). Ces tableaux permettront de visualiser directement quels éléments relatifs aux caractéristiques quantitatives et qualitatives des GPAL ainsi qu'à leurs orientations, sont influencés par le degré d'hétérogénéité linguistique et ceux qui sont semblables, que cette hétérogénéité soit plus ou moins forte. Pour autant, nous ne développerons pas dans quelle mesure ces éléments peuvent varier, de façon à ne pas être redondante avec les synthèses mentionnées plus haut, ni avec la discussion de ces résultats (cf. chapitre 12, § 4) qui reprendra ces éléments.

3.1. Rappel des résultats sur l'influence de l'hétérogénéité linguistique en classe ordinaire

Le tableau 40 permet de visualiser les différences et les similitudes (en gras) entre les séances de mathématiques et de géographie menées en CM2 par la professeure de la classe principale, PF (cf. chapitre 11, § 1).

Tableau 40. Analyse des séances de mathématiques et géographie en CM2 en français

CM2 (PF)	En mathématiques	En géographie
	(avec débutants en français)	(sans débutants en français)
Contexte	hétérogénéité linguistique forte	hétérogénéité linguistique faible
GPAL (séances)	28	50
Types de GPAL	11	20
Catégories de GPAL	4	8
GPAL (entretiens)	1	2
Types de GPAL	1	2
Catégories de GPAL	1	1

Catégories et types de GPAL les plus fréquents pendant les séances	Pour favoriser la compréhension orale : - parler lentement en séparant les mots ou les syllabes - répéter - reformuler	Pour encourager l'expression orale en LScO: - s'appuyer sur le vécu de l'élève - féliciter l'élève verbalement - définir un mot inconnu - demander à un pair d'expliquer
Catégories et types de GPAL les plus fréquents en entretien	Pour favoriser la compréhension: - traduire	Pour définir un mot inconnu : - expliquer - traduire
Catégories de GPAL repérés dans les deux séances	- favoriser la compréhension orale - définir un mot inconnu - corriger une erreur de syntaxe à l'oral - gérer une incompréhension liée à une différence culturelle	- favoriser la compréhension orale - définir un mot inconnu - corriger une erreur de syntaxe à l'oral - encourager l'expression orale en LScO - corriger une erreur de lexique - corriger une erreur de syntaxe à l'écrit - corriger la mauvaise orthographe d'un mot - faire un lien avec les apprentissages en langues de section
Catégories de GPAL repérés dans les deux entretiens	- favoriser la compréhension	- définir un mot inconnu
Structuration du milieu didactique	pilotage et étayage	étayage, pilotage et tissage
Structure de l'action de l'enseignante	dévoluer et définir	dévoluer et définir
Gestion des 4 Cs	communication	communication et cognition

Le tableau 40 montre l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique sur les GPAL utilisés par la professeure de la classe principale de CM2, dans ses séances de mathématiques et de géographie, pour gérer les difficultés des élèves liées à la LScO. Au niveau des caractéristiques quantitatives des gestes d'adaptation, les nombres de GPAL, de types et de catégories de gestes d'adaptation utilisés pendant la séance, ainsi que le nombre de GPAL

évoqués en entretien, varient selon que les élèves débutants en français sont présents ou non. L'hétérogénéité linguistique de la classe influence également les types de gestes d'adaptation les plus fréquents dans les séances et les entretiens, qui sont tous différents (dix types sur dix). Concernant les caractéristiques qualitatives des GPAL, les catégories de gestes d'adaptation utilisés en classe et cités en entretien par l'enseignante sont aussi majoritairement différentes (huit catégories sur onze), selon que l'hétérogénéité linguistique de la classe soit forte ou faible. De même, l'orientation des GPAL observés varie au niveau de la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011) et de la gestion des 4 Cs (Coyle, 2002) par l'enseignante, en fonction du degré d'hétérogénéité linguistique. En revanche, la structure de l'action de l'enseignante (Sensevy et Mercier, 2007) est semblable, quelle que soit l'hétérogénéité linguistique de la classe. En classe ordinaire, le degré d'hétérogénéité linguistique influence donc les caractéristiques quantitatives et qualitatives ainsi que l'orientation des GPAL, à l'exception des moments où l'enseignante y a recours qui sont semblables quelle que soit l'hétérogénéité linguistique de la classe.

3.2. Rappel des résultats sur l'influence de l'hétérogénéité linguistique en dispositif d'aide

Le tableau 41 permet de visualiser les différences et les similitudes (en gras) entre les deux de FLE menées en CM1-CM2 dans le groupe mixte et dans celui réservé aux débutants en français, par la professeure de FLE de ces deux groupes, PFLE2 (cf. chapitre 11, § 2).

Tableau 41. Analyse des séances de FLE en CM1-CM2 dans les groupes 1 et 2

CM1-CM2 (PFLE2)	FLE groupe 1 (mixte)	FLE groupe 2 (débutants)
Contexte	hétérogénéité linguistique maximale	hétérogénéité linguistique forte
GPAL (séances)	160	172
Types de GPAL	21	27
Catégories de GPAL	7	8
GPAL (entretiens)	7	6
Types de GPAL	5	4
Catégories de GPAL	3	3
Catégories et types de GPAL les plus fréquents pendant les séances	<p>Pour corriger une erreur de syntaxe à l'oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reformuler en rectifiant l'erreur <p>Pour encourager l'expression orale en LScO :</p> <ul style="list-style-type: none"> - féliciter l'élève verbalement 	<p>Pour favoriser la compréhension orale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - répéter - traduire <p>Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reprendre en LScO
Catégories et types de GPAL les plus fréquents en entretien	<p>Pour favoriser la compréhension:</p> <ul style="list-style-type: none"> - traduire <p>Pour harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO :</p> <ul style="list-style-type: none"> - favoriser la langue de communication 	<p>Pour favoriser la compréhension:</p> <ul style="list-style-type: none"> - traduire <p>Pour harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO :</p> <ul style="list-style-type: none"> - travailler des notions différentes pour préparer les élèves à intégrer la classe ordinaire

Catégories de GPAL repérés dans les deux séances	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser la compréhension orale - définir un mot inconnu - encourager l'expression orale en LSco - gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco - corriger une erreur de lexique - corriger une erreur de prononciation - corriger une erreur de syntaxe à l'oral 	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser la compréhension orale - définir un mot inconnu - encourager l'expression orale en LSco - gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco - corriger une erreur de lexique - corriger une erreur de prononciation - corriger une erreur de syntaxe à l'oral - corriger la mauvaise orthographe d'un mot
Catégories de GPAL repérés dans les deux entretiens	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser la compréhension - définir un mot inconnu - harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LSco 	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser la compréhension - définir un mot inconnu - harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LSco
Structuration du milieu didactique	étayage et pilotage	étayage et pilotage
Structure de l'action de l'enseignante	dévoluer et institutionnaliser	dévoluer et institutionnaliser
Gestion des 4 Cs	communication	communication et contenu

Le tableau 41 montre l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique sur les GPAL utilisés par la professeure de FLE de CM1-CM2, dans les groupes 1 (hétérogénéité linguistique maximale) et 2 (hétérogénéité linguistique forte), pour gérer les difficultés des élèves liées à la LSco. Au niveau des caractéristiques quantitatives des gestes d'adaptation, les nombres de GPAL, de types et de catégories de gestes d'adaptation utilisés pendant la séance ainsi que le nombre de GPAL évoqués en entretien, varient entre les deux groupes. Le degré d'hétérogénéité linguistique influence également les types de gestes d'adaptation les plus fréquents dans les séances et les entretiens, qui sont presque tous différents (sept types sur huit). En revanche, concernant les caractéristiques qualitatives des GPAL, les catégories de gestes d'adaptation utilisés en classe et cités en entretien par la professeure de FLE sont presque toutes les mêmes (dix catégories sur onze), quel que soit le degré d'hétérogénéité linguistique. Pareillement, l'orientation des GPAL observés est semblable au niveau de la

structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011) et de la structure de l'action de l'enseignante (Sensevy et Mercier, 2007), que l'hétérogénéité linguistique du groupe soit forte ou maximale. Cependant, la manière dont l'enseignante gère les 4 Cs est différente, selon que le groupe soit mixte ou réservé aux débutants en français. Dans les dispositifs d'aide, le degré d'hétérogénéité linguistique influence donc les caractéristiques quantitatives des GPAL ainsi que les buts visés par l'enseignante lorsqu'elle y a recours, mais il n'influe pas sur les caractéristiques qualitatives des gestes d'adaptation ni sur leurs orientations au niveau de leurs formes et des moments où l'enseignante les utilise.

3.3. Comparaison des résultats en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide

Le degré d'hétérogénéité linguistique influence les GPAL utilisés par les enseignantes différemment, selon qu'il s'agisse de séances menées en classe ordinaire ou dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage des LScO. En effet, cette influence est importante en classe ordinaire. Comme l'a montré l'analyse comparative des séances de mathématiques et de géographie menées par la même enseignante en CM2 (cf. chapitre 11, § 1), les variables comparées sont différentes selon que les élèves débutant en français sont présents ou non, à l'exception de la structure de l'action de l'enseignante (Sensevy et Mercier, 2007) qui est semblable, quelle que soit l'hétérogénéité linguistique de la classe. Dans les dispositifs d'aide, l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique sur l'utilisation des GPAL est plus nuancée. L'analyse comparative des deux séances de FLE menées par la même enseignante en CM1-CM2, dans les groupes 1 et 2 (cf. chapitre 11, § 2), a montré que le nombre de gestes d'adaptation utilisés, leurs types les plus fréquents et la gestion des 4 Cs (Coyle, 2002) par l'enseignante, varient selon que le groupe est mixte ou réservé aux débutants en français. En revanche, les catégories auxquelles les GPAL utilisés appartiennent, la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011) et la structure de l'action de l'enseignante (Sensevy et Mercier, 2007) sont semblables, quel que soit l'hétérogénéité linguistique du groupe.

Il apparaît que le fait qu'il s'agisse de séances menées en classe ordinaire ou dans les dispositifs d'aide modifie l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique au niveau des GPAL utilisés par les enseignantes. En effet, il semble que ce soit un élément à prendre en compte dans le cas de séances conduites en classe ordinaire, mais qu'il soit moins déterminant concernant celles menées dans les dispositifs d'aide.

CHAPITRE 12 : Discussion des résultats

Chacun des trois chapitres précédents portait sur l'analyse de l'un des trois facteurs d'influence des Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique (GPAL) étudiés : le statut de la Langue de Scolarisation (LSco) (chapitre 9), l'âge des élèves (chapitre 10) et le degré d'hétérogénéité linguistique (chapitre 11). Ces trois chapitres présentaient chacun deux analyses comparatives, l'une de deux séances en classe ordinaire et l'autre de deux séances menées dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage des LSco. Chacun de ces trois chapitres se terminait ensuite par la synthèse et la comparaison de ces deux analyses comparatives pour déterminer si l'influence du facteur étudié sur l'utilisation des GPAL variait selon le type d'enseignement (en classe ordinaire ou dans les dispositifs d'aide).

Dans ce chapitre, nous discuterons dans un premier temps les données de cette thèse à partir d'une synthèse des résultats relatifs aux GPAL dans l'ensemble des contextes étudiés, soit des dix séances d'enseignement observées ainsi que des entretiens correspondant. Nous discuterons tout d'abord les résultats généraux relatifs aux caractéristiques quantitatives des GPAL (cf. tableau 42). Puis, pour discuter de leurs caractéristiques qualitatives, nous présenterons les résultats en fonction d'une typologie des catégories de GPAL repérés dans l'ensemble de notre corpus. . Cette typologie regroupe celles présentées dans la partie consacrée à la méthodologie de la recherche (cf. chapitre 7, § 3.2.3 et 3.2.4), correspondant aux gestes d'adaptation utilisés pendant les séances (tableau 9) et à ceux cités en entretien (tableau 10). Ces deux typologies avaient été élaborées pour préparer les analyses comparatives, mais elles constituaient un résultat en soi qui sera discuté ici. D'une part, elles permettent de lister l'ensemble des catégories et des types de GPAL repérés dans des situations d'enseignement (même si elles sont limitées au corpus de cette thèse), ce qui, à notre connaissance, n'a jamais été proposé dans la littérature scientifique. D'autre part, elles permettent de définir pour chaque type de GPAL répertorié, sa forme (par rapport à la structuration du milieu didactique ; Bucheton, 2011), le moment où les enseignantes y ont recours (via le quadruplet de la structure de l'action ; Sensevy et Mercier, 2007) et les buts visés lorsqu'elles y font appel (à travers leur gestion des 4 Cs ; Coyle, 2002). Nous avons regroupé ces deux typologies de façon à pouvoir comparer les GPAL tels qu'ils sont observés en séances et tels qu'ils sont identifiés dans le discours des enseignantes lors des entretiens. Pour cette discussion, et pour des raisons de clarté, nous sommes restées au niveau des

catégories relevées dans l'ensemble des séances et des entretiens, sans détailler les types de GPAL qui les constituent. Nous avons ainsi reporté pour chaque catégorie le pourcentage moyen de gestes d'adaptation relevé chez les enseignants, en distinguant ceux observés en séance et ceux énoncés en entretien, pour les classes ordinaires et les dispositifs d'aide. Cette typologie des catégories de GPAL (cf. tableau 43) permettra de discuter les résultats relatifs à la correspondance entre séances et entretiens et ceux concernant les différences entre les classes ordinaires et les dispositifs d'aide, indépendamment dans un premier temps des facteurs étudiés. Dans le même temps, les résultats généraux relatifs à l'orientation des gestes d'adaptation en termes de structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011), de structure de l'action de l'enseignant (Sensevy et Mercier, 2007) et de gestion des 4 Cs (Coyle, 2002) seront dégagés (cf. tableau 44). Cette première partie de la discussion permettra de mieux identifier les variables qui sont finalement influencées selon le type d'enseignement (cf. tableau 45).

Dans un second temps, nous discuterons l'influence des trois facteurs étudiés, à travers les variations contextuelles dégagées par l'analyse. Ainsi, nous discuterons l'influence du statut de la LSco, à partir des résultats de la comparaison, d'une part, des deux séances de mathématiques en CE1, menées en français par PF et en anglais par PA (cf. chapitre 9, § 1), et d'autre part, des séances de Français Langue Étrangère (FLE) d'Anglais Langue Seconde (ALS) conduites respectivement par PFLE1 et PALS1 en petite section de maternelle (cf. chapitre 9, § 2). Puis, nous discuterons l'influence de l'âge des élèves, à partir des résultats de la comparaison d'une part, des deux séances de mathématiques menées par PF, en CE1 et en CM2 (cf. chapitre 10, § 1), et d'autre part, des deux séances d'ALS conduites par PALS2, en grande section de maternelle et en CE1 (cf. chapitre 10, § 2). Enfin, nous discuterons l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique, à partir des résultats de la comparaison, d'une part, des séances de mathématiques (avec les débutants en français) et de géographie (sans les débutants) menées par PF en CM2 (cf. chapitre 11, § 1), et d'autre part, des deux séances de FLE conduites par PFLE2 en CM1-CM2, dans les groupes mixte et débutants (cf. chapitre 11, § 2). La discussion de ces variables contextuelles suivra le même plan que la présentation des résultats généraux. Ainsi, pour chacun des facteurs étudiés, nous discuterons les caractéristiques quantitatives, qualitatives et l'orientation des GPAL ainsi que les variables influencées selon le type d'enseignement, avant de présenter les limites spécifiques de l'étude. Une réflexion sur les limites générales de la recherche viendra conclure ce chapitre.

1. Résultats généraux et typologie des catégories de GPAL

1.1. Caractéristiques quantitatives des GPAL

Le tableau 42 présente les nombres moyens de gestes d'adaptation, de types et de catégories de GPAL mobilisés dans les séances et énoncés en entretien par les enseignantes des classes ordinaires et des dispositifs d'aide. Il a été conçu à partir des GPAL observés dans chaque séance et évoqués dans chaque entretien par les enseignantes, dans l'ensemble du corpus (cf. annexe 52, p. 359).

Tableau 42. Nombre moyen de GPAL, de types et de catégories repérés dans le corpus, en fonction des types d'enseignements et des contextes d'observation.

	Classes ordinaires		Dispositifs d'aide	
	Séances	Entretiens	Séances	Entretiens
Nombre moyen de GPAL	47	5	111	11
Nombre moyen de types de GPAL (total corpus = 76)	15	5	20	8
Nombre moyen de catégories de GPAL (total corpus = 19)	6	2	7	4

Le tableau 42 montre que les enseignantes mobilisent ou énoncent un nombre relativement important de GPAL (en moyenne 43,5). Cependant, ces gestes d'adaptation concernent un nombre limité de types de GPAL (en moyenne 12 types sur les 76 repérés dans l'ensemble du corpus) et ne correspondent qu'à un nombre limité de catégories de GPAL (en moyenne 4,75 catégories sur les 19 repérées dans l'ensemble du corpus). Cela montre que les GPAL mobilisés ou énoncés par les enseignantes, même si ils sont nombreux, sont en général du même type et de la même catégorie.

Ce tableau permet également de constater que les gestes d'adaptation mentionnés en entretien (8 GPAL en moyenne) sont bien moins nombreux que ceux observés dans les séances (79 en moyenne). Cela suggère que les enseignantes n'ont pas conscience de l'ensemble des gestes d'adaptation qu'elles mobilisent pour gérer les difficultés linguistiques de leurs élèves.

D'autant qu'il apparaît aussi que parmi les catégories de GPAL mentionnés par les professeures en entretien, tous ne sont pas observés dans les séances correspondantes.

Enfin, il apparaît que la quantité de gestes d'adaptation mobilisés pendant les séances ou énoncés en entretien varie fortement en fonction du type d'enseignement. D'une manière générale, beaucoup plus de gestes d'adaptation ont été relevés dans les séances et les entretiens relatifs aux dispositifs d'aide (en moyenne 61 GPAL) que dans celles et ceux concernant les classes ordinaires (en moyenne 26 GPAL). Ce résultat semble normal au vu de la différence de niveau de maîtrise des LScO des élèves existant entre les deux types d'enseignement. En effet, même si les classes ordinaires observées peuvent être très hétérogènes au niveau de la maîtrise de la LScO, selon leur configuration au moment de l'observation, le niveau A2 (CECRL, 2001 ; cf. chapitre 1, tableau 3) est tout de même atteint pour la plupart de ces élèves, dans l'ensemble des compétences langagières (CECRL, 2001 ; cf. chapitre 1, § 3.2.2). C'est loin d'être le cas dans les groupes de FLE et d'ALS observés. En effet, le niveau A1, à savoir être capable en compréhension orale de « comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement » (CECRL, 2001, p. 27), n'est pas atteint en français et en anglais par la plupart des élèves participant respectivement aux cours de FLE et d'ALS. Le constat est le même pour les compétences en expression orale en interaction, grâce auxquelles les élèves doivent être capables de « communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire [et de] poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions » (CECRL, 2001, p. 27). Concernant ces deux compétences langagières, le niveau A1 n'étant pas atteint pour les élèves débutants en français ou en anglais, les enseignantes des dispositifs d'aide font appel à plus de GPAL pour les faire progresser dans la LScO considérée.

1.2. Caractéristiques qualitatives des GPAL

Le grand nombre de gestes d'adaptation produits en séance concernant peu de types et de catégories de GPAL, il semble que certains GPAL soient utilisés plus que d'autres. Aussi, pour faire ressortir où l'attention des enseignantes se porte lorsqu'elles mobilisent des GPAL, nous les avons répartis dans les différentes catégories de GPAL repérées dans l'ensemble du corpus (séances et entretien confondus). Ces proportions sont exprimées dans le tableau 43 qui présente les pourcentages moyens de gestes d'adaptation, produits dans les séances et cités en entretien par les enseignantes, dans les classes ordinaires et les dispositifs d'aide, en fonction des catégories de GPAL repérées. Il a été conçu à partir des pourcentages de GPAL mobilisés par les enseignants dans chaque séance (cf. annexe 53, p. 360) et évoqués dans chacun de leurs entretiens (cf. annexe 54, p. 362), en fonction des catégories de GPAL identifiées dans l'ensemble du corpus.

Tableau 43. Pourcentage moyen de GPAL utilisés, en fonction des catégories identifiées, des types d'enseignements et des contextes d'observation

Catégories de GPAL identifiées	Classes ordinaires		Dispositifs d'aide	
	Séances	Entretiens	Séances	Entretiens
- Capturer l'attention d'un ou de plusieurs élèves	-	-	5%	-
- Favoriser l'acculturation à la LSco	-	-	-	3%
- Encourager l'expression orale en LSco	11%	4%	7%	7%
- Corriger une erreur de prononciation	0.5%	-	3%	-
- Corriger une erreur de lexique	4.5%	-	3%	-
- Prévenir une erreur de syntaxe à l'oral	-	-	1%	3%
- Corriger une erreur de syntaxe à l'oral	2%	-	9%	-
- Favoriser la compréhension orale	62%	49%	59%	29%
- Distinguer deux mots proches phonologiquement	-	-	0.5%	-
- Définir un mot inconnu	9%	25%	3%	6%
- Encourager l'expression écrite en LSco	-	-	-	1%
- Prévenir la mauvaise orthographe d'un mot	-	-	0.5%	-
- Corriger la mauvaise orthographe d'un mot	1.5%	-	0.5%	-
- Corriger une erreur de syntaxe à l'écrit	1%	-	-	-
- Gérer l'incompréhension liée à une différence culturelle	3%	-	0.5%	-
- Gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco	4.5%	11%	8%	21.5%
- Assurer une continuité pédagogique avec l'enseignement d'un des pays de la LSco	-	-	-	0.5%
- Faire un lien avec les apprentissages en langue de section	1%	-	-	-
- Harmoniser les programmes des pays des langues de section représentées dans la classe	-*	11%	-	-
- Harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LSco	-	-	-	29%

* un type de GPAL de la catégorie 'faire un lien avec les enseignements en langue de section' s'apparente à l'harmonisation des programmes des différents pays

1.2.1. Résultats généraux

Le tableau 43 montre que la grande majorité des GPAL utilisés par les enseignantes des classes ordinaires ou des dispositifs d'aide visent à favoriser la compréhension orale, que ce soit pendant les séances ou durant les entretiens. Nous remarquons que leurs proportions sont semblables dans les séances, quel que soit le type d'enseignement. Cependant ces proportions sont moindres dans les entretiens des enseignantes des dispositifs d'aide par rapport à ceux des professeurs des classes ordinaires. Il semble que ces dernières aient plus conscience des gestes d'adaptation qu'elles mobilisent pendant les séances, comparé aux enseignantes des dispositifs d'aide qui sont pourtant spécialisées dans l'apprentissage des LScO, donc plus au fait des GPAL.

D'après le tableau 43, les trois catégories de GPAL mobilisés, soit pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO, pour définir un mot inconnu et pour encourager l'expression orale en LScO, ont été repérés tant dans les séances que dans les entretiens, quel que soit le type d'enseignement considéré. Ce tableau met aussi en évidence le fait que pratiquement aucun GPAL n'est produit en séance ni cité en entretien par les enseignantes concernant l'écrit, tant en classe ordinaire que dans les dispositifs d'aide. En effet, les pourcentages moyens de GPAL utilisés en séance ou évoqués en entretien pour encourager l'expression écrite en LScO, pour prévenir et corriger la mauvaise orthographe d'un mot ainsi que pour corriger une erreur de syntaxe à l'écrit ne dépassent pas les 1.5 %, quand ces catégories sont représentées.

Nous avons constaté aussi que dans l'ensemble des séances observées, les compétences langagières les plus travaillées correspondent à la compréhension orale et à l'expression orale en interaction. Une seule des dix séances observées propose une tâche relative à l'expression orale en continue. Et l'expression écrite est peu travaillée dans l'ensemble des séances. Cela correspond au constat de Chnane-Davin, Félix et Roubaud (2011) selon lesquelles les enseignants en contexte multilingue ont tendance à alléger les tâches écrites et à focaliser sur l'oral. Or, il est admis aujourd'hui que les compétences à l'écrit acquises en LM sont transférables à une seconde langue et en facilitent l'acquisition (Barbier, 2013). Quant à la compréhension écrite, elle n'a été travaillée qu'en classe ordinaire, principalement à travers la lecture des consignes. Les deux enseignantes des classes ordinaires observées ne sollicitent pas les élèves débutants en français ou en anglais pour lire les consignes à haute voix. Les consignes étant lues par les élèves n'ayant pas de difficultés, les enseignantes ne font appel à

aucun GPAL concernant la compréhension écrite. En revanche, elles en utilisent pour s'assurer que les autres élèves ont compris, et dans ce cas elles répètent, reformulent, traduisent ou demande à un pair de le faire, mais cela ne relève alors que de la compréhension orale. C'est pourquoi, la proportion de GPAL utilisés pour favoriser la compréhension orale est si importante. Le fait de passer par la traduction pour s'assurer de la bonne compréhension des consignes va dans le sens des préconisations de Bablon (2004 ; cf. chapitre 5, § 6.1) à ce sujet. Dans la séance de géographie menée en français en CM2, la compréhension écrite est également travaillée à partir des textes documentaires présents dans le manuel. Cependant, aucun GPAL concernant la compréhension écrite n'a été observé, l'enseignante fonctionnant de la même manière que pour la lecture des consignes.

1.2.2. Correspondance entre séances et entretiens

Le tableau 43 fournit également des résultats généraux concernant la correspondance entre les GPAL observés en séances et ceux cités en entretiens. Tout d'abord, certains ont été relevés seulement dans les séances et pas dans les entretiens, tant dans les classes ordinaires que dans les dispositifs d'aide. Il s'agit des GPAL utilisés pour corriger l'oral (prononciation, lexique, syntaxe et orthographe) et pour gérer l'incompréhension liée à une différence culturelle. Ce résultat montre que les enseignants n'ont pas précisément conscience d'avoir recours à ces catégories de gestes d'adaptation, quel que soit le type d'enseignement.

L'inverse se produit également mais uniquement dans les dispositifs d'aide. Certains GPAL ont été cités en entretien sans être observés dans les séances correspondantes. C'est le cas des gestes d'adaptation visant à favoriser l'acculturation à la LScO, à encourager l'expression écrite en LScO, à assurer une continuité pédagogique avec l'enseignement d'un des pays de la LScO et à harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide. Cela tient au fait que les enseignantes spécialisées poursuivent uniquement un objectif linguistique, contrairement aux professeures de classes ordinaires qui ont également des objectifs disciplinaires. Marsh et Langé (2000) parlent d'un « enseignement à double objectif » pour définir l'EMILE (cf. chapitre 4, § 3.2). La LScO étant alors à la fois objet et outil d'enseignement (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; cf. chapitre 4, § 1.5), les enseignantes des classes ordinaires ont moins focalisé leurs entretiens sur les aspects linguistiques, comparé aux professeures spécialisées qui souhaitent expliquer tout ce qu'elles mettaient en œuvre pour faire progresser les élèves en LScO. Les gestes d'adaptation qu'elles ont cités auraient certainement pu être observés dans d'autres séances. Toutefois, concernant l'harmonisation

des enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide, cela est moins probable. Il peut arriver qu'une enseignante se renseigne directement auprès de ses élèves, mais cette harmonisation est plutôt discutée entre professeurs, en dehors de la classe. Les GPAL visant à harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide, relevés dans nos entretiens, sont donc destinés aux enseignants uniquement. En classe ordinaire, les gestes d'adaptation visant à harmoniser les programmes des différents pays des langues de section ne semblent pas avoir été utilisés en classe. Pour autant, dans la catégorie intitulée 'faire un lien avec les apprentissages en langue de section', un type de GPAL concernant cette harmonisation a tout de même été observé en classe (demander aux élèves où ils en sont sur un point du programme dans les différentes sections linguistiques). Les GPAL visant l'harmonisation des programmes relèvent plutôt d'échanges entre enseignants hors de la classe. Le fait qu'ils aient été observés en séance montre qu'ils ne sont pas destinés qu'aux professeurs mais aussi aux élèves.

Enfin, certains GPAL sont plus fréquents dans les entretiens que dans les séances, quel que soit le type d'enseignement considéré. Il s'agit de ceux utilisés pour définir un mot inconnu et gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO. De même que pour les GPAL cités en entretien qui n'ont pas été observés en séance, les enseignantes concernées ont évoqué des types de GPAL qu'elles pensent utiliser mais qui n'étaient sans doute pas nécessaires lors des séances observées.

1.2.3. Différences entre classes ordinaires et dispositifs d'aide

Le tableau 43 montre également les différences existant quant au recours des enseignantes aux GPAL, en fonction du type d'enseignement. Certains gestes d'adaptation sont utilisés uniquement par les enseignantes des dispositifs d'aide. Des GPAL n'ont été observés pour capter l'attention des élèves, distinguer deux mots proches phonologiquement et prévenir la mauvaise orthographe d'un mot. D'autres ont été mentionnés pour favoriser l'acculturation à la LScO, prévenir une erreur de syntaxe à l'oral, encourager l'expression écrite en LScO et harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide. Cette dernière catégorie de GPAL représente en moyenne 29 % de l'ensemble des GPAL évoqués dans les dispositifs d'aide, alors qu'en classe ordinaire, aucun geste d'adaptation de cette catégorie n'a été cité. Cela se comprend car ce sont les enseignantes spécialisées qui peuvent faire le choix ou non d'adapter leurs enseignements à celui de leur collègue de la classe ordinaire dans laquelle leurs élèves sont intégrés. Les enseignantes des classes ordinaires peuvent également

demander aux enseignantes spécialisées d'orienter leurs enseignements en fonction de ce que les élèves sont en train d'aborder comme notion avec elles, si elles jugent que cela est nécessaire. Cependant, l'inverse ne se fait pas. Les enseignantes spécialisées n'influent pas sur le programme suivi en classe ordinaire.

En revanche, nous constatons que la catégorie de GPAL visant à harmoniser les programmes des différents pays en fonction des langues de section des élèves concerne uniquement les classes ordinaires. En moyenne, les enseignantes de ces classes y consacrent 11 % de l'ensemble des gestes d'adaptation qu'elles évoquent en entretien. Ce résultat s'explique simplement par le fait que seules les enseignantes des classes ordinaires ont à gérer l'harmonisation des programmes, les professeures des dispositifs d'aide n'étant pas concernées.

1.3. Orientation des GPAL

Le tableau 44 permet de visualiser les orientations prises par les GPAL utilisés par les enseignants dans chacune des séances observées (en classes ordinaires et dans les dispositifs d'aide). L'ordre dans lequel apparaissent les différents termes est important car il rend compte de l'importance qui leur est accordée par les enseignantes.

Tableau 44. Orientation des GPAL dans les séances en fonction du type d'enseignement

	Structuration du milieu didactique	Structure de l'action de l'enseignante	Gestion des 4 Cs
Classes ordinaires			
Math CE1 anglais	étayage pilotage	dévoluer définir	communication
Math CE1 français	pilotage	dévoluer	communication contenu
Math CM2 français	pilotage étayage	dévoluer définir	communication
Géo CM2 français	étayage pilotage tissage	dévoluer définir	communication cognition
Dispositifs d'aide			
PS FLE	pilotage étayage	dévoluer	communication
PS ALS	pilotage étayage	dévoluer	communication
GS ALS	étayage pilotage	dévoluer institutionaliser	communication
CE1 ALS	étayage pilotage atmosphère	dévoluer définir	communication
FLE CM1-CM2 G1	étayage pilotage	dévoluer institutionaliser	communication
FLE CM1-CM2 G2	étayage pilotage	dévoluer institutionaliser	communication contenu

Concernant la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011), le tableau 44 montre que, dans l'ensemble des séances du corpus, les GPAL prennent principalement la forme de gestes d'étayage et de pilotage. La primauté de l'étayage ou du pilotage s'inverse selon les séances, sans distinction particulière entre les classes principales et les dispositifs d'aide. Les GPAL utilisés principalement sous forme de gestes de pilotage se retrouvent dans toutes les séances. Ceux prenant la forme de gestes d'étayage également, à l'exception de l'une d'entre elles. Relativement à la structure de l'action de l'enseignante (Sensevy et Mercier, 2007), les GPAL sont utilisés dans de plus grandes proportions au moment de dévoluer la tâche aux élèves, dans toutes les séances. Ils ont également été observés de façon significative pour définir la tâche ou institutionnaliser le savoir dans certaines séances. Les GPAL mobilisés au moment de l'institutionnalisation ne concernent que certains groupes des dispositifs d'aide et aucune classe ordinaire, contrairement à la définition que l'on retrouve dans les deux types d'enseignement. Enfin, au sujet de la gestion des 4 Cs (Coyle, 2002) par les enseignantes, l'omniprésence de GPAL mis en œuvre pour favoriser la communication est flagrante, dans l'ensemble des séances. La communication représente même l'unique but visé par les enseignantes dans la majorité des séances. Cela concorde avec la prédominance des GPAL visant à favoriser la compréhension orale dans l'ensemble des séances et des entretiens du corpus. Pour conclure, d'une manière générale, les professeures observées ont plutôt recours à des GPAL sous forme de gestes d'étayage et de pilotage, principalement au moment de dévoluer la tâche aux élèves, et dans le but de favoriser la communication, quel que soit le type d'enseignement.

1.4. Synthèse des variables influencées et limites des résultats généraux

Hormis les résultats généraux présentés précédemment, nous avons constaté dans les six analyses comparatives réalisées, que l'utilisation de GPAL par les enseignantes, était sujette à des variations contextuelles. D'une part, chacun des trois facteurs étudiés, le statut de la LSco (chapitre 9), l'âge des élèves (chapitre 10) et le degré d'hétérogénéité linguistique (chapitre 11), influence le recours des professeures aux gestes d'adaptation, au niveau de leurs caractéristiques quantitatives, qualitatives ou des orientations qu'ils prennent. D'autre part, l'analyse a montré que cette influence ne concernait pas forcément les mêmes variables en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide.

Le tableau 45 synthétise les variables influencées par chacun des trois facteurs étudiés en fonction du type d'enseignement. Il a été réalisé à partir des comparaisons des résultats obtenus pour les classes ordinaires et les dispositifs d'aide, dans chacun des trois chapitres d'analyse (cf. chapitres 9, 10 et 11 § 3.3). Les variables présentées dans ce tableau étaient regroupées en trois séries dans l'analyse. Les nombres de GPAL, de types et de catégories de gestes d'adaptation, avec les types de GPAL les plus fréquemment utilisés, correspondent aux caractéristiques quantitatives des gestes d'adaptation. Les catégories de GPAL mobilisés concernent leurs caractéristiques qualitatives. Enfin, la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011), la structure de l'action de l'enseignant (Sensevy et Mercier, 2007) et la gestion des 4 Cs (Coyle, 2002), correspondent aux orientations des gestes d'adaptation. Les mêmes séries de variables seront discutées pour chacun des facteurs étudiés, à la différence que les types de gestes d'adaptation les plus fréquents, seront traités dans les caractéristiques qualitatives au niveau des catégories auxquelles ils appartiennent.

Tableau 45. Variables influencées par les facteurs étudiés selon le type d'enseignement

Variables influencées		
	Classes ordinaires	Dispositifs d'aide
Statut de la LSco	Nombre de GPAL, types et catégories	Nombre de GPAL, types et catégories
	Types de GPAL les plus fréquents	Types de GPAL les plus fréquents
	Majorité des catégories de GPAL	-
	Structuration du milieu didactique	-
	Structure de l'action de l'enseignant	-
	Gestion des 4 Cs	-
Âge des élèves	Nombre de GPAL, types et catégories	Nombre de GPAL, types et catégories
	Types de GPAL les plus fréquents	Types de GPAL les plus fréquents
	Majorité des catégories de GPAL	Majorité des catégories de GPAL
	Structuration du milieu didactique	Structuration du milieu didactique
	Structure de l'action de l'enseignant	Structure de l'action de l'enseignant
	Gestion des 4 Cs	-
Degré d'hétérogénéité linguistique	Nombre de GPAL, types et catégories	Nombre de GPAL, types et catégories
	Types de GPAL les plus fréquents	Types de GPAL les plus fréquents
	Majorité des catégories de GPAL	-
	Structuration du milieu didactique	-
	-	-
	Gestion des 4 Cs	Gestion des 4 Cs

Le tableau 45 montre que l'influence du statut de la LSco, de l'âge des élèves et du degré d'hétérogénéité linguistique sur les recours des enseignantes aux GPAL n'est pas de la même nature selon le type d'enseignement. D'une manière générale, en classe ordinaire chacun des trois facteurs étudiés influence l'ensemble des variables analysées. En revanche, dans les dispositifs d'aide, seules les caractéristiques quantitatives des GPAL sont influencées par ces trois facteurs. Aussi, l'impact spécifique des facteurs étudiés sur les caractéristiques quantitatives, qualitatives et les orientations des gestes d'adaptation seront discutées dans la suite de ce chapitre.

2. L'influence du statut de la langue de scolarisation

Afin de discuter les résultats des analyses comparatives relatives à l'influence du statut de la LScO, nous détaillerons ceux qui diffèrent des résultats généraux, en classe ordinaire (deux séances de mathématiques en CE1, l'une en français, l'autre en anglais) et dans les dispositifs d'aide (FLE et ALS en petite section de maternelle).

2.1. Caractéristiques quantitatives des GPAL

Les analyses comparatives présentées dans le chapitre 9 ont montré que le statut de la LScO influence le nombre et le type de GPAL utilisés en séance et en entretien, quel que soit le type d'enseignement (cf. tableau 45). En effet, les GPAL observés dans les séances en anglais sont plus nombreux et de types plus variés (même s'ils sont regroupés en moins de catégories) par rapport à celles en français, en classe ordinaire comme dans les dispositifs d'aide. Le statut de la LScO explique ce résultat. En effet, la section anglaise scolarise les anglophones, les francophones et tous ceux dont la LM n'est pas représentée dans les autres sections linguistiques. Hormis les anglophones, les élèves sont donc en contact avec l'anglais uniquement dans les cours de la section anglaise, et les enseignantes doivent constamment 'replonger' la majorité de leurs élèves dans cette langue qui n'est pas vernaculaire. De plus, le français étant commun à tous les élèves de l'école, il est fortement privilégié dans la cours de récréation, ce qui coupe le bain linguistique même les jours consacrés à l'enseignement en langue de section. En outre, en maternelle, les ATSEM³⁷ intervenant dans les classes s'adressent souvent aux élèves en français, ce qui complique encore la tâche des enseignantes anglophones. Elles se trouvent face à de plus grandes difficultés linguistiques du fait que l'anglais ne soit pas la langue vernaculaire et ont donc recours à plus de GPAL.

En revanche, quel que soit le type d'enseignement, plus de GPAL sont évoqués dans les entretiens relatifs aux séances en français. En classe ordinaire, cela peut s'expliquer par le fait que la professeure francophone a la responsabilité d'harmoniser ses enseignements avec les quatre enseignantes des différentes sections linguistiques dans lesquelles ses élèves sont

³⁷ ATSEM: Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

scolarisés. En effet, onze de ses élèves sont en section anglaise, six en section allemande, un en section chinoise et un en section italienne. Cette professeure en a beaucoup parlé lors de l'entretien, contrairement à la professeure anglophone à qui cette tâche n'incombe pas dans les mêmes proportions. Les enseignantes des sections linguistiques doivent harmoniser leurs enseignements avec un seul interlocuteur (la professeure de la classe principale), contrairement aux enseignantes francophones. L'ensemble des élèves de l'établissement ont tous le français comme L_{Sco} à mi-temps et se répartissent dans les différentes sections linguistiques le reste du temps car cette école internationale suit le principe de la parité (50 % en français – 50 % en langue de section ; cf. chapitre 2, § 2.4). Cette organisation pédagogique est en lien avec les deux conditions imposées par le décret du 10 mai 1981 pour la création de toute section internationale, de scolariser au moins 50 % d'élèves français et au moins 25 % d'élèves étrangers (cf. chapitre 2, § 2.1). Cela est dû au fait que le français a le statut de langue vernaculaire, contrairement aux langues de sections qui n'ont pas de statut particulier, à l'exception de l'anglais, qui, en tant que deuxième langue de communication (après le français) au sein de l'établissement, a le statut de langue véhiculaire. En ce sens, le statut de la L_{Sco} influence les GPAL utilisés par les enseignantes des classes principales qui sont amenées à faire le point sur les avancés de leurs élèves dans les programmes des différentes sections linguistiques. La professeure de la section anglaise doit également se renseigner sur ce qui est fait en classe principale, mais nous n'avons pas relevé cette catégorie de GPAL dans les séances observées ni dans les entretiens qui s'y rapportent, ce qui montre que dans la pratique, cette tâche incombe plutôt aux enseignants des classes principales. Il faut noter que dans les dispositifs d'aide, l'enseignante francophone évoque aussi plus de GPAL en entretien par rapport à l'enseignante anglophone, bien qu'elle n'ait pas pour tâche d'harmoniser les programmes avec plusieurs autres professeurs (comme PF responsable de la classe principale avec les différents enseignants des sections linguistiques dans lesquelles ses élèves sont inscrits). Il n'y a pas de raison particulière à cela, si ce n'est une propension plus importante à parler de sa pratique.

2.2. Caractéristiques qualitatives des GPAL

L'analyse des situations des gestes d'adaptation en fonction du 'statut de la L_{Sco}' montre une influence de ce facteur au niveau des entretiens. L'enseignante francophone en classe ordinaire énonce autant de GPAL visant à favoriser la compréhension orale que de GPAL

visant à pour harmoniser les programmes des pays selon les langues de section représentées dans la classe. Dans les dispositifs d'aide, la professeure de FLE mentionne plus de gestes d'adaptation pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO et pour harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide. Ainsi, les enseignantes francophones ont d'autres préoccupations que la compréhension orale. Cependant, il ne semble pas pertinent d'expliquer cette différence au niveau des entretiens en fonction du statut de la LScO, vu que dans leurs séances, ces deux professeures ont tout de même majoritairement recours à des GPAL pour favoriser la compréhension orale (à 72 % en classe ordinaire et 77 % en FLE).

Par ailleurs, les analyses comparatives ont montré que la majorité des catégories de GPAL variait en fonction du statut de la LScO en classe ordinaire, mais pas dans les dispositifs d'aide (cf. tableau 45). Or, dans les deux séances comparées en classe ordinaire les catégories de GPAL sont mobilisés dans des proportions semblables, quel que soit le statut de la LScO. Cette variation en fonction du statut de la LScO repérée en classe ordinaire ne concerne donc que les entretiens. La quantité de GPAL énoncés pour encourager l'expression orale, favoriser la compréhension orale et gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO est plus importante lorsque la LScO est véhiculaire. Ces préoccupations concernent plus les enseignantes anglophones qui doivent davantage pousser les élèves à s'exprimer en anglais et lutter contre les interférences (Marsh et Langé, 2000 ; cf. chapitre 4, § 2.5) qui sont un mélange involontaire des deux langues. Les professeures francophones sont moins préoccupées par ces difficultés en français, sans doute du fait que cette langue soit vernaculaire. En revanche, la proportion de GPAL énoncés pour rendre compte de l'harmonisation des programmes des pays des langues de section ne concerne les enseignantes que lorsque la LScO est vernaculaire.

2.3. Orientations des GPAL

D'après les résultats généraux relatifs à l'orientation des GPAL, les enseignantes ont plutôt recours à des GPAL sous forme de gestes d'étayage et de pilotage, principalement au moment de dévoluer la tâche aux élèves, dans le but de favoriser la communication, quel que soit le type d'enseignement. Le statut de la LScO n'influence pas ce résultat pour les dispositifs d'aide, mais des variations sont observées pour les classes ordinaires. En effet, les gestes

d'adaptation se répartissent différemment au niveau de leurs formes, des moments où les enseignantes les utilisent et des buts qu'elles poursuivent en y faisant appel, selon qu'il s'agit de séances menées en langue vernaculaire ou véhiculaire. Par rapport à la professeure francophone, l'anglophone utilise des GPAL sous forme de pilotage mais également sous forme de gestes d'étayage. En outre, elle le fait non seulement pour dévoluer, mais aussi pour définir la tâche. Cela peut s'expliquer par un plus grand besoin de gestes d'adaptation sous forme d'étayage et pour définir la tâche, lorsque la LScO est véhiculaire et ne correspond pas à la langue de l'environnement dans lequel vivent les enfants. De même, la professeure anglophone ne fait pas appel à des GPAL pour favoriser le contenu, en plus de la communication, contrairement à l'enseignante francophone. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves ne communiquent en anglais que dans les cours de section anglaise, alors que le français, étant la seule langue commune à tous les élèves de l'école, est utilisé dans la cour de récréation et dans la vie quotidienne, hors de l'école, en tant que langue vernaculaire. Les enseignants des sections anglaises doivent vraiment pousser les élèves à communiquer en anglais pendant leurs cours et focalisent là-dessus. En classe principale, la communication reste un élément très important, mais dans une moindre mesure, ce qui permet de s'attacher également au contenu au niveau des gestes d'adaptation utilisés.

En revanche, dans les séances de FLE et d'ALS, les gestes d'adaptation utilisés sont semblables au niveau de leurs formes, des moments où les enseignantes les utilisent et des buts qu'elles poursuivent en y faisant appel, que la LScO soit vernaculaire ou véhiculaire. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves ont trois ou quatre ans, et vont à l'école pour la première fois. Pour gérer leurs difficultés liées à la LScO, les enseignantes utilisent plutôt des GPAL qui vont permettre à ces enfants de devenir des élèves (d'où la prédominance des gestes de pilotage par rapport à l'étayage) et de développer le langage oral en LScO (d'où la focalisation sur la communication uniquement), ces deux points représentant l'essentiel des compétences à acquérir à l'école maternelle. Que la LScO soit vernaculaire ou véhiculaire, les professeurs useront des mêmes GPAL pour aider les élèves dans leur apprentissage de cette langue, qui, même si elle correspond à leur LM, ne sera tout de même pas bien maîtrisée car à cet âge, les enfants sont encore en train de l'acquérir. La différence constatée entre la forte influence du statut de la LScO en classe ordinaire et son faible impact dans les dispositifs d'aide semble faussée du fait du jeune âge des élèves dans les séances de FLE et d'ALS comparées.

3. L'influence de l'âge des élèves

Afin de discuter les résultats des analyses comparatives relatives à l'influence de l'âge des élèves, nous détaillerons ceux qui diffèrent des résultats généraux, en classe ordinaire (deux séances de mathématiques en français menées par la même enseignante, l'une en CE1, l'autre en CM2) et dans les dispositifs d'aide (deux séances d'ALS conduites par la même professeure, l'une en grande section de maternelle, l'autre en CE1).

3.1. Caractéristiques quantitatives des GPAL

Les analyses comparatives présentées dans le chapitre 10 ont montré que l'âge des élèves influence le nombre de gestes d'adaptation utilisés en séance et en entretien, en classe ordinaire comme dans les dispositifs d'aide (cf. tableau 45). En effet, les GPAL observés lorsque la séance est destinée à des élèves plus jeunes recouvrent plus de catégories en classe ordinaire. Ils sont également plus nombreux et de types plus variés, y compris dans les dispositifs d'aide. Concernant les classes ordinaires, ce résultat peut s'expliquer par le fait que les élèves de CE1 sont scolarisés dans cet établissement depuis moins longtemps que la plupart des élèves de CM2. Ils pratiquent donc le français depuis un moins grand nombre d'années et ont par conséquent plus besoin que l'enseignante fasse appel aux GPAL. Cependant, rappelons que des élèves non francophones peuvent intégrer cette école internationale, à n'importe quel niveau de leur scolarité et à tout moment de l'année scolaire. Ce fut d'ailleurs le cas dans les deux classes concernées puisqu'en CE1, un élève est arrivé la veille de la séance filmée et qu'en CM2, un élève est arrivé quinze jours avant la séance observée. Ces deux élèves de niveau grand débutant en français, n'étaient pas présents pendant les séances de mathématiques observées. Ils étaient alors en cours de FLE puisqu'ils n'étaient, à l'époque, intégrés dans les classes principales de CE1 et de CM2 qu'en sport et en arts visuels. En classe ordinaire, plus de GPAL sont également énoncés dans l'entretien relatif à la séance avec les élèves plus jeunes, ce qui semble cohérent. Cependant, dans le dispositif d'aide à l'apprentissage de l'anglais, c'est dans l'entretien relatif à sa séance avec les élèves plus âgés que l'enseignante d'ALS en parle le plus. Ce résultat surprenant est dû au fait que l'entretien concernant son groupe de CE1 a eu lieu avant celui relatif à son groupe. Elle nous avait expliqué sa façon de gérer l'hétérogénéité linguistique de ses élèves de façon générale

dans le premier et n'avait pas jugé nécessaire de revenir sur certains points dans le second entretien.

3.2. Caractéristiques qualitatives des GPAL

Tout d'abord, le facteur 'âge des élèves' correspond aux résultats généraux au niveau de la prédominance des GPAL visant à favoriser la compréhension orale tant dans les séances que dans les entretiens en classe ordinaire. Dans les dispositifs d'aide, des variations sont observées au niveau des entretiens. En effet, dans son entretien relatif à sa séance d'ALS en grande section de maternelle, l'enseignante ne consacre que 33 % de l'ensemble des GPAL qu'elle cite à la compréhension orale et 50 % à la gestion de l'utilisation d'une langue autre que la LSc. De même, dans son entretien concernant sa séance d'ALS en CE1, seuls 13 % des GPAL sont consacrés à la compréhension orale contre 29 % à l'harmonisation des enseignements entre la classe principale et le dispositif d'aide.

Ensuite, contrairement aux résultats sur les GPAL relatifs à l'expression écrite, selon lesquels cette compétence langagière n'est en général pas travaillée, quelques GPAL de cette catégorie ont pu être mobilisés avec les plus jeunes pendant les séances en classe ordinaire. En effet, dans la séance de mathématiques en CE1, 2 % des GPAL produits par l'enseignante visent à corriger une erreur de syntaxe à l'écrit, alors qu'elle n'utilise aucun geste d'adaptation relatif à l'écrit dans sa séance de mathématiques en CM2. Pendant la séance d'ALS en CE1, 2 % des GPAL mobilisés par la professeure ont pour but de prévenir la mauvaise orthographe d'un mot, alors qu'elle ne produit aucun GPAL concernant l'écrit dans sa séance d'ALS en grande section de maternelle. Des gestes d'adaptation visant à encourager l'expression écrite en LSc sont également évoqués par cette enseignante dans son entretien relatif à sa séance d'ALS en CE1. Cependant, les proportions des GPAL concernant l'écrit restent si minimes, qu'on ne peut en déduire une quelconque influence de l'âge des élèves. Ces gestes d'adaptation ayant été observés dans les deux cas en CE1, il semble que cela concerne davantage le niveau de classe qui correspond à l'entrée des élèves dans l'écrit.

Par ailleurs, les analyses comparatives montrent que la majorité des catégories de GPAL utilisés en séance et en entretien sont semblables quel que soit l'âge des élèves, dans les classes ordinaires comme dans les dispositifs d'aide (cf. tableau 45). Deux particularités de

l'enseignante d'ALS des groupes de grande section et de CE1 sont toutefois à noter. D'une part, sa séance d'ALS en CE1 est la seule, parmi les dix séances observées, dans laquelle l'expression orale en continue a été travaillée. La professeure a expliqué en entretien que la poésie, et notamment le fait de lire un poème plutôt que de le réciter par cœur, permettait de travailler une autre forme d'expression :

33. PALS2 : [...] chaque semaine ils ont une nouvelle poésie à apprendre + des fois par cœur mais des fois pour lire + à lire +++ et bon bien sûr il y a toujours les filles qui veulent faire par cœur mais c'est autre chose +++ j'essaie d'expliquer c'est bien mais c'est pas la relation avec les mots + c'est autre chose

D'autre part, cette enseignante est la seule à faire appel aux GPAL également pour prévenir les éventuelles difficultés des élèves liées à la LSco. Toutes les autres professeures observées y ont recours uniquement pour gérer des difficultés linguistiques avérées, jamais en prévention. De plus, cette enseignante utilise des gestes d'adaptation préventifs dans les deux séances d'ALS observées. En grande section, elle 'insiste sur un point de grammaire entraînant de fréquentes erreurs' pour 'prévenir une erreur de syntaxe à l'oral' (5 % des GPAL utilisés) et en CE1, elle 'demande à un élève d'épeler un mot' avant qu'il l'écrive pour 'prévenir la mauvaise orthographe d'un mot' (2 %). Cette enseignante en parle également en entretien mais uniquement dans celui concernant le groupe de grande section. Le type de geste d'adaptation qu'elle mentionne alors coïncide avec celui observé lors de la séance correspondante ('travailler un point de grammaire entraînant de fréquentes erreurs' pour 'prévenir une erreur de syntaxe à l'oral'). Nous avons vu dans la partie théorique (cf. chapitre 5, introduction) que les GPAL utilisés dans l'intention de prévenir une difficulté liée à la LSco relevaient du didactique, alors que ceux mobilisés pour gérer une difficulté linguistique au moment où l'élève y est confronté relevaient du pédagogique (Meirieu, 1987 ; Houssaye, 1988). Ainsi, nous pourrions distinguer les gestes professionnels didactiques d'adaptation linguistique, pensés en amont de la situation d'apprentissage et les gestes professionnels pédagogiques d'adaptation linguistiques.

3.3. Orientations des GPAL

L'âge des élèves modifie les résultats généraux relatifs à l'orientation des GPAL, tant en classe ordinaire que dans les dispositifs d'aide. L'analyse a montré que l'âge des élèves

influence l'orientation des GPAL totalement en classe ordinaire et majoritairement dans les dispositifs d'aide (tableau 45). Dans les classes ordinaires, les gestes d'adaptation utilisés se répartissent différemment au niveau de leurs formes, des moments où l'enseignante les utilise et des buts qu'elle poursuit en y faisant appel, selon que les élèves sont plus ou moins jeunes. Concernant les formes des GPAL utilisés, la focalisation sur les gestes de pilotage au détriment des gestes d'étayage pendant la séance en CE1 peut s'expliquer par un plus grand besoin de cadre des élèves plus jeunes. Nous avons également remarqué dans l'analyse comparative de ces deux séances de mathématiques, que l'enseignante avait recours à des gestes d'atmosphère en CE1, bien que cela représente une faible proportion, alors qu'elle n'en utilisait pas en CM2. Cela est dû à une plus grande difficulté pour maintenir une certaine atmosphère dans la classe lorsque les élèves sont plus jeunes. Au sujet des moments où l'enseignante a recours à des gestes d'adaptation, en CE1 elle focalise sur la dévolution des tâches, alors qu'en CM2 elle insiste également sur la définition des tâches. Cela peut s'expliquer par un effort plus important pour que des élèves plus jeunes entrent dans la tâche. Ce besoin est moindre avec des élèves plus âgés avec lesquels une attention plus importante est portée à la définition des tâches. Quel que soit l'âge des élèves, l'enseignante utilise des GPAL principalement dans le but de favoriser la communication, mais dans une moindre mesure avec les élèves plus jeunes qui ont peut-être besoin de plus d'aide pour porter leur attention sur le contenu, par rapport aux élèves plus âgés.

Dans les dispositifs d'aide, les gestes d'adaptation utilisés sont semblables concernant les buts poursuivis par les enseignantes lorsqu'elles y font appel, quel que soit l'âge des élèves. Mais ils se répartissent différemment au niveau de leurs formes et des moments où l'enseignante les utilise, selon que les élèves sont plus ou moins jeunes. En grande section, il s'agit plutôt de gestes d'étayage et de pilotage utilisés principalement pour dévoluer la tâche aux élèves et institutionnaliser le savoir, alors qu'en CE1, l'enseignante fait plutôt appel également à des gestes d'étayage et de pilotage mais aussi d'atmosphère, utilisés principalement pour dévoluer la tâche aux élèves mais aussi pour la définir. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves plus âgés aient moins besoin de pilotage, ce qui permet à l'enseignante de donner plus d'importance aux gestes d'atmosphère avec eux. De même, les élèves plus jeunes ont besoin de plus d'attention au moment d'institutionnaliser le savoir, c'est pourquoi la part de GPAL allouée à l'institutionnalisation est plus importante avec les CE1, au détriment de celle consacrée à la définition des tâches. L'inverse se produit avec les élèves plus âgés.

4. L'influence du degré d'hétérogénéité linguistique

Afin de discuter les résultats des analyses comparatives relatives à l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique, nous détaillerons ceux qui diffèrent des résultats généraux, en classe ordinaire (deux séances en CM2 menées par la même enseignante francophone, l'une de mathématiques – hétérogénéité forte, l'autre de géographie – hétérogénéité faible) et dans les dispositifs d'aide (deux séances de FLE en CM1-CM2 conduites par la même professeure, l'une dans le groupe 1 mixte – hétérogénéité maximale, l'autre dans le groupe 2 réservé aux débutants – hétérogénéité forte).

4.1. Caractéristiques quantitatives des GPAL

Le facteur 'degré d'hétérogénéité linguistique' modifie les résultats relatifs aux nombres moyens de gestes d'adaptation, de types et de catégories de GPAL repérés dans les séances et les entretiens, quels que soit le type d'enseignement. En classe ordinaire, l'enseignante en utilise moins que la moyenne lorsque l'hétérogénéité linguistique de la classe est la plus élevée (mathématiques), en séance comme en entretien. En revanche, elle en produit plus que la moyenne quand elle est la moins élevée (géographie), en séance mais pas en entretien. Dans les dispositifs d'aide, l'enseignante de FLE mobilise pendant ses séances un nombre de gestes d'adaptation beaucoup plus important que la moyenne (111) et ce dans ses deux groupes (160 GPAL avec le groupe 1 et 172 avec le groupe 2). Paradoxalement, le nombre de gestes d'adaptation qu'elle énonce en entretien est inférieur à la moyenne. L'explication vient des nombres de types et de catégories de GPAL observés pendant les séances qui sont semblables à la moyenne, ce qui signifie qu'elle fait souvent appel aux mêmes gestes d'adaptation.

Les analyses comparatives présentées dans le chapitre 11 ont montré que le degré d'hétérogénéité linguistique influence le nombre de GPAL utilisés en séance et en entretien, quel que soit le type d'enseignement (cf. tableau 45). En effet, les GPAL observés dans les séances lors desquelles le degré d'hétérogénéité linguistique est moins élevé (géographie en classe ordinaire et groupe 2 en FLE) sont plus nombreux et de types et de catégories plus variés. Ce résultat est surprenant, d'une part, car en géographie, les élèves sont tous

francophones (hétérogénéité linguistique faible), contrairement à la séance de mathématiques dans laquelle les débutants en français sont présents (hétérogénéité linguistique forte). Cela tient plutôt aux langages spécifiques des disciplines enseignées (Chnane-Davin, Félix et Roubaud, 2011 ; cf. chapitre 4, § 1.5.2). Ce langage est moins accessible en géographie qu'en mathématiques, ce qui est en rapport d'ailleurs avec le choix de cette école, d'intégrer les élèves débutants en LScO dans les classes principales uniquement en sport, arts visuels et mathématiques. Rappelons que parmi les douze élèves francophones présents en géographie, neuf sont locuteurs natifs et trois ont un niveau avancé en français. Ils sont considérés comme francophones par l'établissement mais n'ont pas tous le français comme LM. Or, nous avons vu dans la partie théorique (cf. chapitre 4, § 1.5.3) que l'usage scolaire du langage était un obstacle même pour les locuteurs natifs et que les difficultés engendrées étaient décuplées pour les élèves dont la LM ne correspond pas à la LScO (Chnane-Davin, Félix et Roubaud, 2011). Ce résultat semble plus confirmer que le langage spécifique de la géographie est plus difficilement accessible que celui des mathématiques (même lorsqu'il n'y a pas de débutants en français en géographie alors qu'il y en a en mathématiques), que l'influence de degré d'hétérogénéité linguistique. D'autre part, ce résultat est également surprenant car en FLE le groupe 2 est réservé aux débutants en français (hétérogénéité linguistique forte), alors que le groupe 1 rassemble des élèves de tous niveaux (hétérogénéité linguistique maximale). Cela est dû au fait que le cours pour les débutants est plus structuré, basé sur des jeux linguistiques visant l'acquisition du lexique et de la syntaxe. Concernant celui du groupe mixte, l'enseignante nous a dit faire « du vrai FLE » dans le sens où elle rebondit sur ce que les élèves disent. Il semble qu'elle ait moins besoin de faire appel aux GPAL avec cette forme d'enseignement. Comme pour l'analyse en classe ordinaire, il apparaît que ce résultat ne relève pas du degré d'hétérogénéité linguistique. Dans le cas des séances de FLE, cette différence dans l'utilisation des GPAL semble plus dépendre de la pédagogie adoptée. En classe ordinaire, plus de GPAL sont évoqués dans l'entretien relatif à la séance de géographie, ce qui semble cohérent avec l'observation des séances. En revanche, en FLE, l'enseignante en parle plus dans son entretien relatif à la séance avec le groupe mixte (1) que dans celui concernant sa séance avec le groupe de débutants en français (2). Cette fois encore, cela s'explique du fait que cet entretien ait eu lieu avant l'autre et que l'enseignante avait déjà expliqué sa manière de gérer l'hétérogénéité linguistique de façon générale dans le premier entretien.

4.2. Caractéristiques qualitatives des GPAL

Tout d'abord, le facteur 'degré d'hétérogénéité linguistique' correspond aux résultats généraux au niveau de la prédominance des GPAL visant à favoriser la compréhension orale dans les séances menées dans les dispositifs d'aide et dans celle de mathématiques en CM2, mais pas dans celle de géographie conduite par la même enseignante en CM2. Dans cette séance, la professeure ne mobilise que 20 % de l'ensemble des gestes d'adaptation qu'elle utilise, pour favoriser la compréhension orale, alors que la moyenne en classe ordinaire est de 62 %. Elle a plus recours aux GPAL pour encourager l'expression orale en LScO (26 %) et définir un mot inconnu (22 %) et en produit également pour corriger une erreur de lexique (18 %). Dans l'ensemble des séances observées, celle-ci est la seule où les GPAL utilisés ne concernent pas majoritairement la compréhension orale et se répartissent sur plusieurs catégories (4) dans des proportions semblables. Cette séance correspond à celle dont le degré d'hétérogénéité linguistique est le moins élevé, les élèves étant tous francophones. Cela explique pourquoi, dans ce cas, l'enseignante ne focalise pas sur la compréhension orale, contrairement à sa séance de mathématiques menée dans la même classe, lorsque les élèves débutants en français sont présents. Il semble que le degré d'hétérogénéité linguistique influe sur le recours aux GPAL visant à favoriser la compréhension orale en classe ordinaire. Les gestes d'adaptation énoncés par cette enseignante dans ses entretiens confirment l'effet de ce facteur puisqu'ils représentent l'intégralité des GPAL cités par rapport à la séance de mathématiques (hétérogénéité linguistique forte) et ne sont jamais évoqués concernant la séance de géographie (hétérogénéité linguistique faible). Dans l'entretien relatif à cette séance, la professeure consacre la totalité des gestes d'adaptation mentionnés, à la définition d'un mot inconnu. Au niveau des entretiens, les résultats généraux concernant la compréhension orale sont également contredits dans les dispositifs d'aide. Concernant le groupe mixte (hétérogénéité linguistique maximale), l'enseignante de FLE répartit équitablement les GPAL qu'elle mentionne entre la compréhension orale et l'harmonisation des enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide à l'apprentissage du français. (43 % chacun). Et dans l'entretien relatif à sa séance avec le groupe de débutants (hétérogénéité linguistique forte), elle ne consacre que 33 % des gestes d'adaptation énoncés à la compréhension orale et 50 % à l'harmonisation des enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide. Cette professeure semble être celle pour qui la question de l'harmonisation a le plus d'importance, puisque c'est elle qui y consacre le plus de GPAL en entretien, toutes enseignantes confondues.

Ensuite, le facteur 'degré d'hétérogénéité linguistique' correspond également aux résultats généraux concernant l'absence de GPAL portant sur l'écrit au niveau des entretiens, tant en classe ordinaire que dans les dispositifs d'aide. En revanche, concernant les séances, ce facteur semble modifier les résultats généraux, quel que soit le type d'enseignement. En classe ordinaire, dans sa séance de géographie en CM2, l'enseignante consacre 8 % de l'ensemble des GPAL qu'elle produit, à l'expression écrite (6 % pour corriger la mauvaise orthographe d'un mot et 2 % pour corriger une erreur de syntaxe à l'écrit), alors qu'elle n'en utilise pas en mathématiques. Et dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage du français, dans sa séance avec le groupe de débutants, la professeure de FLE mobilise 2 % des GPAL qu'elle produit, pour corriger une erreur de syntaxe à l'écrit, alors qu'elle n'en utilise pas avec le groupe mixte. Il semble que l'expression écrite soit travaillée uniquement lorsque le degré d'hétérogénéité linguistique est moins élevé.

Enfin, les analyses comparatives ont montré que la majorité des catégories de GPAL utilisés en séance et en entretien variait en fonction du degré d'hétérogénéité linguistique en classe ordinaire, mais pas dans les dispositifs d'aide (tableau 45). Cette variation repérée en classe ordinaire concerne les séances et les entretiens. Dans les séances, les proportions de gestes d'adaptation mobilisés pour favoriser la compréhension orale et gérer une incompréhension liée à une différence culturelle, sont plus importantes lorsque l'hétérogénéité linguistique de la classe est forte. En revanche, la quantité de GPAL produits pour encourager l'expression orale en LScO, corriger une erreur de lexique, définir un mot inconnu et corriger la mauvaise orthographe d'un mot est plus importante quand elle est faible. Dans les entretiens, l'intégralité des gestes d'adaptation énoncés concerne la compréhension orale lorsque l'hétérogénéité linguistique de la classe est forte et la définition des mots inconnus quand elle est faible. Ces résultats sont dus à la différence existant au niveau de la préoccupation de l'enseignante vis-à-vis de la compréhension orale, selon qu'elle enseigne lorsque l'hétérogénéité linguistique de la classe est faible ou forte. Ils ont été discutés plus haut, dans le paragraphe consacré aux GPAL visant à favoriser la compréhension orale.

Notons une particularité dans le recours de l'enseignante de FLE aux GPAL concernant la gestion de l'utilisation d'une autre langue que la LScO. Par rapport aux autres professeures observées qui 'permettent aux élèves d'utiliser une langue autre que la LScO', cette enseignante leur demande explicitement de le faire. Dans les deux cas, les professeures amènent les élèves à utiliser l'alternance codique (Hagège, 1996 ; cf. chapitre 4, § 2.5) qui

correspond à un passage volontaire de la langue cible à la LM. En effet, avec le groupe de débutants, l'enseignante de FLE demande une fois à un élève de dire en anglais ce qu'il n'arrive pas à exprimer en français, mais les élèves des deux groupes, le font très souvent sans y avoir été invités car cela fait partie du contrat didactique (Brousseau, 1998 ; cf. chapitre 5, § 1.3) établi entre la professeure et ses élèves. L'enseignante reprend alors en français et l'élève concerné répète spontanément sans qu'elle ne le lui demande non plus, pour la même raison.

4.3. Orientation des GPAL

Le degré d'hétérogénéité linguistique modifie les résultats généraux relatifs à l'orientation des GPAL, tant en classe ordinaire que dans les dispositifs d'aide. L'analyse a montré que le degré d'hétérogénéité linguistique influence l'orientation des GPAL majoritairement en classe ordinaire et légèrement dans les dispositifs d'aide (tableau 45). Dans les classes ordinaires, les gestes d'adaptation utilisés se répartissent différemment au niveau de leurs formes et des buts visés par l'enseignante lorsqu'elle y fait appel, selon que les élèves débutants en français sont présents ou non. Les GPAL auxquels la professeure a recours en mathématiques sont plutôt des gestes de pilotage et d'étayage, utilisés principalement pour dévoluer la tâche aux élèves et la définir, afin de favoriser la communication. En géographie il s'agit en majorité également de gestes d'étayage et de pilotage (l'étayage prenant le pas sur le pilotage) mais aussi de gestes de tissage, utilisés également pour dévoluer la tâche aux élèves et la définir, dans le but de favoriser la communication mais aussi la cognition. En géographie l'enseignante a recours à plus de gestes d'étayage que de pilotage car comme nous l'avons expliqué plus haut, le langage utilisé est moins accessible. En revanche, en géographie les élèves étant tous francophones, il est plus facile de faire des liens avec d'autres disciplines en faisant appel à des gestes de tissage. Pour la même raison, l'enseignante focalise moins sur la communication, bien qu'elle représente toujours la part de GPAL la plus importante. Elle utilise des gestes d'adaptation également dans le but de favoriser la cognition et pas seulement la communication comme en mathématiques. Dans l'analyse nous avons également remarqué que l'enseignante faisait appel plus fréquemment à des GPAL visant à favoriser la culture en mathématiques (même si cela concerne des proportions peu importantes). Cela est dû au fait que les techniques opératoires sont différentes selon les pays et que plusieurs élèves ont tendance à utiliser la méthode anglaise alors PF veut qu'ils écrivent les opérations et les nombres comme cela se fait en France. Les formes des gestes d'adaptation utilisés par

l'enseignante et les buts visés lorsqu'elle y fait appel diffèrent selon le degré d'hétérogénéité linguistique de la classe. En revanche, les moments où elle les utilise sont semblables, quelle que soit l'hétérogénéité linguistique de la classe. Les gestes de tissage et les GPAL utilisés pour favoriser la cognition relevés en géographie sont cohérents avec le fait que l'hétérogénéité linguistique de la classe soit faible. En revanche il est surprenant que l'enseignante ait moins recours à des gestes d'étayage lorsque l'hétérogénéité linguistique de la classe est forte comme en mathématiques.

Dans les dispositifs d'aide, les gestes d'adaptation utilisés sont semblables au niveau de leurs formes et des moments où l'enseignante les utilise, quelle que soit l'hétérogénéité linguistique du groupe. Cependant, une nuance a été soulevée par l'analyse qui a montré qu'avec le groupe 1, l'enseignante avait recours à plus de gestes d'atmosphère (même si leur proportion est peu importante), au détriment de la part de GPAL allouée au pilotage. Concernant le groupe 2 (débutants), l'enseignante a expliqué en entretien que la séance est plus structurée que dans le groupe 1 (mixte) dans laquelle elle fait 'du vrai FLE', c'est-à-dire qu'elle rebondit sur ce que disent les élèves, sans suivre une progression prédéfinie. Cela peut expliquer un plus grand besoin de maintenir une certaine atmosphère ainsi qu'un recours au pilotage moins nécessaire avec le groupe 1. En revanche, les GPAL utilisés se répartissent différemment concernant les buts visés par l'enseignante lorsqu'elle y fait appel, selon que les élèves de niveau intermédiaire en français sont présents ou non. En effet, si dans les deux cas, l'enseignante cherche à favoriser la communication, avec le groupe 2 (débutants), elle vise également à favoriser le contenu. Le fait que les séances soient plus structurées dans le groupe 2, avec lequel elle met en place des jeux linguistiques à objectifs lexicaux ou grammaticaux ciblés, peut également expliquer la part accordée au contenu uniquement dans ce groupe.

5. Réflexion sur les limites de l'étude

Tout d'abord, le facteur 'statut de la LSco' est conforme aux résultats généraux selon lesquels les trois facteurs étudiés influencent l'ensemble des variables analysées en classe ordinaire et uniquement les caractéristiques quantitatives des GPAL dans les dispositifs d'aide. Cependant, ces résultats doivent être nuancés, du fait qu'en classe ordinaire comme dans les dispositifs d'aide, les séances comparées sont menées par deux enseignantes différentes, l'une enseignant en français et l'autre en anglais. Cela est dû au choix pédagogique fait par cette école internationale, qui consiste à respecter le principe de Ronjat (1913) 'un enseignant' - une langue' (cf. chapitre 2, § 2.4). Aussi, certains facteurs liés à la personnalité ainsi qu'à la façon d'enseigner de chaque professeure n'ont pu être neutralisés. En outre, les enseignantes des sections linguistiques suivent les programmes et la pédagogie en vigueur dans leur pays

Puis, le degré d'hétérogénéité linguistique influence l'ensemble des caractéristiques quantitatives et qualitatives des gestes d'adaptation et la plupart des variables relatives à l'orientation des GPAL, en classe ordinaire. Seule la structure de l'action de l'enseignante est semblable, quelle que soit la configuration de la classe (avec ou sans les débutants en français). Cependant, ces résultats doivent être nuancés, car les deux séances comparées portent sur des disciplines ayant des langages spécifiques dont le degré de difficulté est différent. Le fait que l'enseignante ait recours à plus de GPAL en géographie qu'en mathématiques, ainsi qu'à plus de gestes d'étayage, tient plus à cette différence d'accessibilité du langage spécifique des deux disciplines, qu'à la différence existant au niveau de l'hétérogénéité linguistique de la classe lors des deux séances. En outre, la différence entre ces deux séances au niveau de l'hétérogénéité linguistique de la classe est due à la présence des débutants en français en mathématiques et pas en géographie. Il aurait été plus parlant d'analyser des séances pour lesquelles l'hétérogénéité linguistique de la classe est encore plus différente, comme entre une séance de sport ou d'arts visuels à laquelle tous les élèves de la classe participent (grand débutants compris) et une séance de littérature ou d'étude de la langue pour laquelle seuls les locuteurs natifs et les élèves de niveau avancé en LSco sont présents.

D'autre part, dans les dispositifs d'aide, le degré d'hétérogénéité linguistique n'influence pas les caractéristiques qualitatives des gestes d'adaptation, ni la majorité des variables

concernant l'orientation des GPAL. Seule la gestion des 4 Cs est semblable quelle que soit la configuration du groupe (mixte ou débutants uniquement), en plus des caractéristiques quantitatives. Néanmoins, ces résultats doivent être nuancés pour trois raisons. Premièrement, même s'il s'agit de la même discipline (FLE) dans les deux séances comparées, celle menée avec le groupe de débutants porte sur l'acquisition de lexique et de structures ciblées, par conséquent le langage utilisé est moins accessible que dans celle conduite avec le groupe mixte, dans laquelle il s'agit plus de travailler la langue de communication. Nous remarquons d'ailleurs, qu'en classe ordinaire comme dans les dispositifs d'aide, les séances moins accessibles linguistiquement, du fait du langage spécifique qu'elles impliquent, concernent la classe et le groupe dont le degré d'hétérogénéité linguistique est le moins élevé. Deuxièmement, avec le groupe de débutants, l'enseignante ne peut plus faire appel à un type de GPAL qu'elle utilise fréquemment avec le groupe mixte : 'demander à un pair de traduire'. Dans cette dernière configuration du groupe, l'enseignante demande souvent à une élève coréenne de niveau intermédiaire en français de traduire en LM pour une autre élève coréenne de niveau débutant, usant ainsi de l'alternance codique (cf. chapitre 4, § 2.5) qui témoigne de la haute compétence communicative dans chacune des deux langues (Hagège, 1996) de la traductrice. Troisièmement, de par le contrat didactique (Brousseau, 1998 ; cf. chapitre 5, § 1.3) qu'elle a établi avec ses élèves, l'enseignante a fait l'économie de nombreux GPAL consistant à 'demander de répéter'. En effet, elle n'y a eu recours qu'une fois pour corriger une erreur de lexique et quatre fois pour corriger une erreur de syntaxe à l'oral, car les élèves le font systématiquement et très souvent, sans qu'elle ait besoin de le leur demander.

Ensuite, dans les chapitres 9 (influence de la LSco) et 10 (influence de l'âge des élèves), les résultats des analyses comparatives des classes ordinaires doivent être nuancés car leurs profils linguistiques sont différents. Nous avons déterminé l'hétérogénéité linguistique des classes ordinaires en fonction des disciplines enseignées lors de nos observations (cf. chapitre 6, tableau 6). Nous avons cherché à comparer des séances portant sur les mêmes disciplines, pour que les classes aient la même configuration (avec ou sans les débutants en LSco, avec ou sans les intermédiaires en LSco). Cependant, nous avons noté que leurs profils linguistiques pouvaient être différents. En effet, deux séances de mathématiques pendant lesquelles les grands débutants en LSco ne sont pas présents, peuvent avoir lieu dans des classes aux profils linguistiques différents. Le pourcentage d'élèves capables de suivre tous les enseignements en LSco (francophones ou anglophones) peut être différent. Parmi eux, la répartition entre les locuteurs natifs et les élèves avancés en LSco peut également ne pas être semblable. De

même, les pourcentages d'élèves de niveaux intermédiaire et débutant peuvent également varier d'une classe à l'autre. Et le nombre de Langues Maternelles (LM) représentées dans la classe peut aussi être très différent. Tel était le cas dans les classes ordinaires comparées pour comprendre l'influence du statut de la LScO et de l'âge des élèves sur les GPAL. Toujours est-il qu'il aurait été difficile de trouver des classes avec des profils linguistiques identiques. C'est pourquoi, nous avons axé nos comparaisons sur l'hétérogénéité linguistique des classes, déterminée en fonction des disciplines enseignées, plutôt que sur leurs profils linguistiques. Finalement, nous avons vu dans la discussion des résultats sur l'influence du statut de la LScO (cf. § 1.1) et sur l'âge des élèves (cf. § 2.1), dans les classes ordinaires, que les profils linguistiques des classes concernés n'étaient toutefois pas si éloignés. Au niveau des dispositifs d'aide, le problème ne se pose pas, car nous avons pu comparer des séances de groupes ayant des profils linguistiques semblables pour comprendre l'influence du statut de la LScO (cf. chapitre 9) et de l'âge des élèves (cf. chapitre 10) sur les GPAL. Nous les avons déterminés en fonction du nombre de niveaux de maîtrise de la LScO représentés et du pourcentage de LM différentes par rapport à l'effectif réel (cf. chapitre 6, tableau 7). Cela était possible car dans les dispositifs d'aide les élèves ne peuvent avoir que trois niveaux de maîtrise de la LScO différents (grand débutant, débutant et intermédiaire), alors que dans les classes ordinaires, les élèves peuvent avoir jusqu'à cinq niveaux de maîtrise différents (grand débutant, débutant, intermédiaire, avancé et locuteur natif).

Enfin, il semble que les facteurs 'statut de la LScO' et 'âge des élèves' puissent interférer dans certaines analyses. D'une part, dans les chapitres se rapportant à l'influence de l'âge des élèves (cf. chapitre 10) et à celle du degré d'hétérogénéité linguistique (cf. chapitre 11), concernant les classes ordinaires, nous aurions pu également comparer des séances menées en section anglaise. Cela aurait permis de faire les mêmes analyses comparatives lorsque la LScO a le statut de langue véhiculaire, car nous les avons conduites uniquement dans le cas d'une LScO ayant le statut de langue vernaculaire. De même, au niveau des dispositifs d'aide, nous avons comparé deux séances d'ALS en fonction de l'âge des élèves (cf. chapitre 10, § 2) et deux séances de FLE selon le degré d'hétérogénéité linguistique (cf. chapitre 11, § 2). Il aurait été intéressant de comparer pour chacun de ces deux facteurs, à la fois deux séances d'ALS et deux séances de FLE, cela aurait évité que le facteur 'statut de la LScO' puisse interférer dans les résultats concernant l'âge des élèves et l'hétérogénéité linguistique. D'autre part, dans les classes ordinaires et les dispositifs d'aide comparés en fonction du statut de la LScO, les élèves n'ont pas le même âge (CE1 en classe principale et section anglaise vs petite

section en cours de FLE et d'ALS). Or, nous avons pu constater dans l'analyse comparative portant sur l'âge des élèves que ce facteur influençait le recours de l'enseignante aux GPAL, au niveau de leurs caractéristiques quantitatives et qualitatives ainsi qu'au sujet des orientations qu'ils prennent, tant dans les classes ordinaires que dans les dispositifs d'aide. De même, dans les analyses comparatives relatives à l'influence de l'âge des élèves sur le recours des enseignantes aux GPAL, nous avons comparé des séances en CE1 et en CM2 en classe ordinaire et des séances en grande section de maternelle et en CE1 dans les dispositifs d'aide. Il aurait été préférable de comparer des séances menées dans les mêmes niveaux de classes dans les deux types d'enseignement.

Pour finir, il semble que certaines catégories ou types de GPAL n'auraient pas dû être prises en compte. D'une part, parmi les gestes d'adaptation visant à capter l'attention d'un élève, seul le type de GPAL consistant à répéter paraît pertinent. Les autres, changer de ton, faire un bruit d'appel et faire un geste de main ne sont pas spécifiques à la gestion de l'hétérogénéité linguistique, mais simplement à la gestion de la classe en général. Nous avons d'ailleurs remarqué que ces gestes d'adaptation étaient concentrés dans les séances menées en maternelle, là où ils sont, semble-t-il, plus nécessaires. D'autre part, les professeurs de FLE ou d'ALS se concertent avec les enseignants des classes principales ou des sections linguistiques, pour adapter le contenu de leurs cours à la programmation suivie en classe ordinaire. Cette harmonisation des enseignements entre les professeurs des classes ordinaires et ceux des dispositifs d'aide, incombe aux enseignants spécialisés. De ce fait, ces derniers évoquent en entretien certains types de GPAL propres à cette tâche dont ils ont la charge. Les professeurs des classes ordinaires, n'ayant pas recours à ce type de gestes d'adaptation, elles semblent faire appel à moins de gestes d'adaptation en entretien par rapport aux enseignants spécialisés. Cette catégorie de GPAL ne devrait pas être considérée si l'on devait reproduire une recherche semblable. En revanche, ce n'est pas le cas de la catégorie de gestes d'adaptation visant à harmoniser les programmes des pays dans lesquels sont parlées les différentes langues de section représentées dans la classe principale. Il se trouve que pour les enseignants francophones, cette tâche est plus complexe car ils doivent harmoniser leurs enseignements à ceux de plusieurs professeurs de sections linguistiques, alors que c'est derniers ont à le faire avec un seul interlocuteur. Cependant, cette tâche incombe à tous les enseignants des classes principales et des sections linguistiques, même si dans les faits, il semble que seuls les professeurs francophones s'en préoccupent, du moins dans le panel des professeures que nous avons observées.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Selon Comblain (1992), l'enseignement bilingue permet d'atténuer les carences de l'enseignement traditionnel des Langues Étrangères (LE), qu'il décrit comme trop tardif, trop peu intensif, trop réflexif et trop traductif. De plus, pour palier à ces insuffisances de l'enseignement traditionnel des LE, les parents qui le peuvent ont souvent recours à des cours particuliers, des stages de langues et des échanges linguistiques assez coûteux. L'enseignement bilingue, en restant dans le cadre institutionnel, est accessible à un large public, ce qui fait de l'immersion une méthode démocratique. Le succès de l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue étrangère (EMILE) se traduit dans de nombreux pays par la multiplication des classes bilingues. De nombreuses recherches (Marsh et Langé, 2000 ; Coyle, 2002 ; Wolff, 2010) démontrent les bons résultats obtenus par ce type d'enseignement. Cependant, les études qui décrivent les spécificités de l'EMILE sont rares. C'est pourquoi la didactique de l'enseignement bilingue connaît quelques difficultés qui se traduisent par une multiplicité d'approches (cf. Baetens Beardsmore, 2009). Nous souhaitons, dans cette thèse, analyser ce que les enseignants du primaire exerçant en contexte multilingue, mettent en œuvre pour gérer l'hétérogénéité des élèves en Langue de Scolarisation (LSco). Suite à l'explication des modalités organisationnelles et pédagogiques de l'école internationale qui constitue le terrain de notre recherche, nous avons déterminés trois facteurs pouvant influencer l'utilisation, par les enseignants, de ce que nous avons appelé les Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique (GPAL ; Zougs, 2016) : le statut de la LSco, l'âge des élèves et le degré d'hétérogénéité linguistique. Nous avons entrepris de comparer les pratiques enseignantes en fonction de ces trois facteurs. Notre but était de comprendre dans quelle mesure ils influençaient le recours des enseignants aux GPAL, d'établir une typologie des gestes d'adaptation repérés dans notre corpus et ainsi, de contribuer à la conception d'une didactique de référence.

Nous avons exposé dans la première partie, le contexte de cette recherche, à partir notamment de son ancrage institutionnel. Celui-ci repose sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et sur les textes officiels qui régissent l'enseignement dans les sections internationales. Cet ancrage institutionnel ainsi que nos entretiens avec les membres de la direction de l'école internationale qui constitue notre terrain d'étude, nous ont amenée à faire certains constats qui ont engendré un questionnement. Celui-ci nous a permis de

formuler la problématique de notre recherche : Dans quelle mesure le statut de la LScO, l'âge des élèves et le degré d'hétérogénéité linguistique influencent les GPAL utilisés par les professeurs des écoles exerçant en contexte multilingue, pour gérer l'hétérogénéité linguistique des élèves en LScO ? Le type d'enseignement, ordinaire ou spécialisé, modifie-t-il l'influence de ces trois facteurs sur le recours des enseignants aux GPAL ? De cette problématique ont découlées quatre questions de recherche. Tout d'abord, le fait que les séances soient menées en français, langue vernaculaire ou en anglais, langue véhiculaire a-t-il un impact sur ce que les enseignants mettent en œuvre pour prévenir ou gérer les difficultés linguistiques des élèves ? Puis, le fait d'enseigner à des élèves plus ou moins jeunes change-t-il la manière dont les professeurs mobilisent les gestes d'adaptation ? Ensuite, que l'hétérogénéité linguistique soit minimale, faible, forte ou maximale, les enseignants utilisent-ils les GPAL différemment ? Enfin, les trois facteurs d'influence des gestes d'adaptation étudiés (le statut de la LScO, l'âge des élèves et le degré d'hétérogénéité linguistique) conditionnent-ils l'utilisation des GPAL par les professeurs de la même façon, selon qu'il s'agisse d'enseignements dispensés en classe ordinaire (en classe principale et section anglaise) ou dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage des LScO (cours de FLE et d'ALS) ? Pour tenter de répondre à ces questions de recherche, nous avons identifié trois séries de variables pour analyser les GPAL au niveau de leurs caractéristiques quantitatives, qualitatives et des orientations qu'ils prennent concernant leurs formes, les moments où les enseignants les utilisent et les buts qu'ils poursuivent lorsqu'ils y font appel ? Nous souhaitons dans cette thèse, comprendre l'influence du statut de la LScO, de l'âge des élèves et du degré d'hétérogénéité linguistique, sur le recours des professeurs aux GPAL, en fonction du type d'enseignement. Pour étudier chacun de ces trois facteurs, nous avons réalisé deux analyses comparatives, l'une en classe ordinaire et l'autre dans les dispositifs d'aide, avant de comparer les résultats obtenus, dans le but de dégager l'impact du type d'enseignement sur l'influence de chaque facteur, concernant le recours des enseignants aux GPAL.

Afin de nous aider à répondre à nos questions de recherche, nous nous sommes basée sur l'ancrage théorique de notre étude. Celui-ci repose, d'une part, sur le cadre conceptuel de l'enseignement en langue étrangère, qui comprend les concepts de LScO, de plurilinguisme et d'EMILE. D'autre part, il se fonde sur des notions et concepts didactiques que nous avons transposés à l'EMILE, tels que les notions de situation, transposition et contrat didactiques, de motivation et de statut de l'erreur ainsi que les concepts de gestes professionnels. Concernant ces derniers, trois nous ont servi d'outils pour analyser l'orientation des GPAL mobilisés

pendant les séances, en fonction de leurs formes, à travers la ‘structuration du milieu didactique’ (gestes d’atmosphère, de pilotage, d’étayage ou de tissage ; Bucheton, 2011 ; cf. chapitre 5, § 5), des moments où les enseignantes y ont recours, via ‘la structure de l’action de l’enseignant’ (définir la tâche, la dévoluer aux élèves, réguler les apprentissages ou institutionnaliser le savoir ; Sensevy et Mercier, 2007 ; cf. chapitre 5, § 6) et de ce qu’elles cherchent à favoriser lorsqu’elles y font appel, à travers leur gestion des ‘4 Cs’ (la communication, la cognition, la culture ou le contenu ; Coyle, 2002 ; cf. chapitre 5, § 7).

Le cadre méthodologique de notre recherche repose sur la démarche clinique, l’entretien d’explicitation et l’approche comparative. La démarche clinique nous a permis d’observer comment les enseignantes filmées géraient l’hétérogénéité linguistique de leurs élèves en ayant recours aux GPAL. Les entretiens d’explicitations menés avec ces professeures nous ont aidés à comprendre ces observations. Quant à l’approche comparative, elle nous a permis de dégager le spécifique et le générique relatifs à cette utilisation des gestes d’adaptation selon premièrement que la LSc ait le statut de langue vernaculaire ou véhiculaire, deuxièmement que les élèves soient plus ou moins jeunes et troisièmement que l’hétérogénéité linguistique de la classe ou du groupe au moment de l’observation soit plus ou moins importante. L’approche comparative nous a également servi à dégager l’impact du type d’enseignement (ordinaire ou spécialisé) sur l’influence des trois facteurs étudiés.

La première étude concerne l’influence du statut de la LSc. D’une part, l’analyse des séances et des entretiens relatifs aux classes ordinaires (mathématiques en CE1 en français et en anglais ; cf. chapitre 9, § 1), a montré que lorsqu’il s’agit de la langue véhiculaire, pendant la séance l’enseignante a recours à beaucoup plus de GPAL (plus du double), alors qu’en entretien, celle qui en évoque le plus est celle qui enseigne dans la langue vernaculaire. De plus, les types de gestes d’adaptation les plus fréquents pendant les séances et les entretiens sont différents selon le statut de la LSc (excepté les trois communs aux deux entretiens). De même, sur l’ensemble des types de GPAL repérés dans la séance et l’entretien qui s’y rapporte (21 dans la séance en français vs 23 dans celle en anglais), seuls dix sont communs aux deux classes. En outre, les deux enseignantes n’ont pas les mêmes préoccupations concernant la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011), la structure de leur action (Sensevy et Mercier, 2007) et leur gestion des 4 Cs (Coyle, 2002), selon le statut de la LSc. Ainsi, en classe ordinaire, l’ensemble des caractéristiques quantitatives, qualitatives et

l'orientation des gestes d'adaptation sont impactées par le statut de la LScO. D'autre part, l'analyse des séances et des entretiens relatifs aux dispositifs d'aide (FLE et ALS en petite section ; cf. chapitre 9, § 2), a montré que, lorsqu'il s'agit de la langue véhiculaire, pendant la séance l'enseignante a recours à plus de GPAL, alors qu'en entretien, celle qui en évoque le plus est celle qui enseigne dans la langue vernaculaire. De plus, les types de gestes d'adaptation les plus fréquents pendant les séances et les entretiens sont différents selon le statut de la LScO (excepté les deux communs aux deux séances). De même, sur l'ensemble des types de GPAL repérés dans la séance et l'entretien qui s'y rapporte (25 en FLE vs 24 en ALS), seuls treize sont communs aux deux groupes. En revanche, les deux enseignantes ont les mêmes préoccupations concernant la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011), la structure de leur action (Sensevy et Mercier, 2007) et leur gestion des 4 Cs (Coyle, 2002), quelle que soit le statut de la LScO. Ainsi, dans les dispositifs d'aide, seules les caractéristiques quantitatives varient en fonction du statut de la LScO.

De la comparaison des analyses menées en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide dans cette première étude (cf. chapitre 9, § 3), ressortent les principaux résultats suivants. Tout d'abord, au niveau des caractéristiques quantitatives, les gestes d'adaptation observés dans les séances en anglais sont plus nombreux et de types plus variés par rapport à celles en français, en classe ordinaire comme dans les dispositifs d'aide. En revanche, plus de GPAL sont évoqués dans les entretiens relatifs aux séances en français, quel que soit le type d'enseignement.

Puis, concernant les caractéristiques qualitatives, quels que soient le type d'enseignement et le statut de la LScO, les GPAL visant à favoriser la compréhension orale, sont prédominants dans l'ensemble des séances, mais pas dans tous les entretiens. En effet, en classe ordinaire, l'enseignante francophone énonce autant de gestes d'adaptation pour favoriser la compréhension orale que pour harmoniser les programmes des pays des langues de section représentées dans la classe. Et dans les dispositifs d'aide, la professeure de FLE mentionne plus de GPAL pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO et pour harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide. Quels que soient le type d'enseignement et le statut de la LScO, aucun geste d'adaptation portant sur l'écrit n'a été relevé, tant au niveau des séances que des entretiens, à l'exception des GPAL produits par l'enseignante francophone dans sa séance de mathématiques en CE1 pour corriger une erreur de syntaxe à l'écrit. Ces gestes d'adaptation ne représentant que 2 % de l'ensemble des GPAL

mobilisés par cette enseignante, nous n'en déduisant aucune influence du statut de la LScO. La majorité des catégories de gestes d'adaptation utilisés en séance et en entretien varie en fonction du statut de la LScO en classe ordinaire, mais pas dans les dispositifs d'aide. Cette variation ne concerne que les entretiens. La proportion de GPAL consacrée à l'harmonisation des programmes des pays des langues de section ne concerne les enseignantes que lorsque la LScO est vernaculaire. En revanche, la quantité de gestes d'adaptation énoncés pour encourager l'expression orale, favoriser la compréhension orale et gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO est plus importante lorsque la LScO est véhiculaire.

Ensuite, concernant l'orientation des GPAL selon le statut de la LScO, ceux auxquels les enseignantes des classes ordinaires ont recours varient au niveau de leurs formes (étayage en plus du pilotage en anglais), des moments où elles les utilisent (définition de la tâche en plus de la dévolution en anglais) et des buts qu'elles poursuivent en y faisant appel (pour favoriser le contenu en plus de la communication en français). En revanche, les gestes d'adaptation utilisés par les enseignantes de FLE et d'ALS se répartissent de façon semblable (gestes d'étayage et de pilotage, au moment de dévoluer la tâche, pour favoriser la communication). Ce facteur influence donc l'orientation des GPAL totalement en classe ordinaire mais pas du tout dans les dispositifs d'aide.

Enfin, dans cette première étude, la comparaison des séances menées en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide, a montré que le type d'enseignement (ordinaire ou spécialisé) modifiait l'influence du statut de la LScO. En effet, celle-ci est très importante dans les séances menées en classe ordinaire, pour lesquelles l'ensemble des variables analysées varie selon que ces séances sont conduites en langue vernaculaire ou véhiculaire. En revanche, les séances menées dans les dispositifs d'aide sont influencées par le statut de la LScO uniquement au niveau des caractéristiques quantitatives des GPAL utilisés, qui sont semblables au niveau de leurs caractéristiques qualitatives et de leurs orientations, que celle-ci soit vernaculaire ou véhiculaire.

La deuxième étude concerne l'influence de l'âge des élèves. D'une part, l'analyse des séances et des entretiens relatifs aux classes ordinaires (mathématiques en CE1 et en CM2 ; cf. chapitre 10, § 1), a montré qu'avec des élèves plus jeunes, l'enseignante utilise plus de GPAL qu'avec des élèves plus âgés, et ce, tant dans les séances observées que dans les entretiens qui

s'y rapportent. De plus, parmi les types de gestes d'adaptation les plus fréquents relevés pendant les séances, deux sont communs aux deux classes, quel que soit l'âge des élèves, et un seul est différent. En revanche, parmi ceux évoqués en entretien, il n'y en a qu'un de commun, les sept autres étant différents selon l'âge des élèves. De même, sur l'ensemble des types de GPAL repérés dans la séance et l'entretien qui s'y rapporte (21 en CE1 vs 12 en CM2), seuls neuf sont communs aux deux classes. En outre, dans les deux classes, l'enseignante n'a pas les mêmes préoccupations concernant la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011), la structure de son action (Sensevy et Mercier, 2007) et sa gestion des 4 Cs (Coyle, 2002), selon l'âge des élèves. Ainsi, en classe ordinaire, l'ensemble des caractéristiques quantitatives, qualitatives et l'orientation des gestes d'adaptation sont impactées par l'âge des élèves. D'autre part, l'analyse des séances et des entretiens relatifs aux dispositifs d'aide (ALS en grande section et en CE1 ; cf. chapitre 10, § 2), a montré qu'avec des élèves plus jeunes, l'enseignante utilise plus de GPAL pendant la séance, alors qu'en entretien, c'est lorsqu'elle parle de la séance menée avec des élèves plus âgés qu'elle en évoque davantage. De plus, les types de gestes d'adaptation les plus fréquents pendant les séances et les entretiens sont différents selon l'âge des élèves (excepté le seul commun aux deux séances). De même, sur l'ensemble des types de GPAL repérés dans la séance et l'entretien qui s'y rapporte (27 en grande section vs 33 en CE1), seuls douze sont communs aux deux groupes. En outre, dans les deux groupes, PALS2 n'a pas les mêmes préoccupations concernant la structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011) et la structure de son action (Sensevy et Mercier, 2007). Néanmoins sa gestion des 4 Cs (Coyle, 2002) est identique, quel que soit l'âge des élèves. Ainsi, dans les dispositifs d'aide, l'ensemble des caractéristiques quantitatives, qualitatives et l'orientation des gestes d'adaptation sont impactées par l'âge des élèves, à l'exception de la gestion des 4 Cs.

De la comparaison des analyses menées en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide dans cette deuxième étude (cf. chapitre 10, § 3), ressortent les principaux résultats suivants. Tout d'abord, au niveau des caractéristiques quantitatives, les GPAL observés lorsque la séance est destinée aux élèves plus jeunes sont plus nombreux et de types plus variés, quel que soit le type d'enseignement. En classe ordinaire, plus de GPAL sont également énoncés dans l'entretien relatif à la séance avec les élèves plus jeunes, alors que dans le dispositif d'aide à l'apprentissage de l'anglais, c'est dans l'entretien relatif à sa séance avec les élèves plus âgés que l'enseignante d'ALS en parle le plus.

Puis, concernant les caractéristiques qualitatives, quel que soit l'âge des élèves, les GPAL visant à favoriser la compréhension orale sont prédominants, tant dans les séances que dans les entretiens, en classe ordinaire. Dans les dispositifs d'aide, ce résultat se retrouve également au niveau des séances observées, mais pas dans les entretiens correspondants. Dans son entretien relatif à sa séance d'ALS en grande section de maternelle, l'enseignante consacre plus de GPAL à la gestion de l'utilisation d'une langue autre que la LScO et dans celui concernant sa séance d'ALS en CE1, elle en consacre plus à l'harmonisation des enseignements entre la classe principale et le dispositif d'aide. Concernant l'expression écrite, quelques GPAL ont été mobilisés pendant les séances avec les élèves plus jeunes en classe ordinaire (corriger une erreur de syntaxe à l'écrit) et avec les plus âgés dans le dispositif d'aide à l'apprentissage de l'anglais (prévenir la mauvaise orthographe d'un mot). Dans l'entretien relatif à cette dernière séance, des gestes d'adaptation visant à encourager l'expression écrite en LScO ont également été évoqués par l'enseignante d'ALS. La majorité des catégories de GPAL utilisés en séance et en entretien est semblable quel que soit l'âge des élèves, dans les classes ordinaires comme dans les dispositifs d'aide. Notons que la séance d'ALS en CE1 est la seule, parmi les dix séances observées, dans laquelle l'expression orale en continue a été travaillée. En outre, l'enseignante d'ALS est la seule à faire appel aux gestes d'adaptation également pour prévenir les éventuelles difficultés des élèves liées à la LScO (prévenir une erreur de syntaxe à l'oral et la mauvaise orthographe d'un mot). Des gestes d'adaptation préventifs ont été repérés dans ses deux séances d'ALS et dans son entretien relatif au groupe de grande section.

Ensuite, concernant l'orientation des GPAL selon l'âge des élèves, ceux auxquels l'enseignante des deux classes ordinaires a recours se répartissent différemment au niveau de leurs formes (étayage en plus du pilotage en CM2), des moments où elle les utilise (définition de la tâche en plus de la dévolution en CM2) et des buts qu'elle poursuit en y faisant appel (pour favoriser le contenu en plus de la communication en CE1). En revanche, les gestes d'adaptation que la professeure d'ALS utilise avec ses deux groupes, varient seulement au niveau de leurs formes (atmosphère en plus de l'étayage et du pilotage en CE1) et des moments où elle y fait appel (définition de la tâche en CE1 et institutionnalisation en grande section, en plus de la dévolution). L'âge des élèves influence donc l'orientation des GPAL totalement en classe ordinaire et majoritairement dans les dispositifs d'aide.

Enfin, dans cette deuxième étude, la comparaison des séances menées en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide a montré que le type d'enseignement (ordinaire ou spécialisé) ne modifiait pas l'influence de l'âge des élèves concernant le recours des enseignantes aux GPAL. En effet, celle-ci est très importante dans les séances menées en classe ordinaire, pour lesquelles l'ensemble des variables analysées varie selon que les élèves sont plus ou moins jeunes. Dans les dispositifs d'aide, l'influence de l'âge des élèves est également importante. Elle concerne l'ensemble des variables analysées, à l'exception de la gestion des 4 Cs qui est semblable, que les élèves soient plus ou moins jeunes.

La troisième étude concerne l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique. D'une part, l'analyse des séances et des entretiens relatifs à la classe principale de CM2 (mathématiques et géographie ; cf. chapitre 11, § 1), a montré que lorsque les élèves débutants en français ne sont pas intégrés à la classe (géographie), l'enseignante utilise plus de GPAL que quand ils ne sont pas présents (mathématiques), et ce, tant dans les séances observées que dans les entretiens qui s'y rapportent. De plus, aucun des types de gestes d'adaptation les plus fréquemment utilisés par l'enseignante ne sont communs aux deux séances ni aux deux entretiens, selon que l'hétérogénéité linguistique de la classe soit faible ou forte. De même, sur l'ensemble des types de GPAL repérés dans la séance et l'entretien qui s'y rapporte (12 en mathématiques vs 22 en géographie), seuls cinq sont communs aux deux classes. En outre, dans les deux classes, l'enseignante n'a pas les mêmes préoccupations concernant la structuration du milieu didactique, ni la gestion des 4 Cs, selon que les élèves débutants en français sont présents ou non. En revanche, la structure de son action est semblable, quel que soit le degré d'hétérogénéité linguistique de la classe. Ainsi, en classe ordinaire, l'ensemble des caractéristiques quantitatives, qualitatives et l'orientation des gestes d'adaptation sont impactées par le degré d'hétérogénéité linguistique, à l'exception de la structure de l'action de l'enseignante. D'autre part, l'analyse des séances et des entretiens relatifs aux cours de FLE en CM1-CM2 (groupe mixte et groupe débutants ; cf. chapitre 11, § 2), a montré qu'avec le groupe réservé aux débutants en français (groupe 2), l'enseignante utilise plus de GPAL pendant la séance, alors qu'en entretien, c'est lorsqu'elle parle de la séance menée avec le groupe mixte (groupe 1) qu'elle en évoque le plus. De plus, aucun des types de gestes d'adaptation les plus fréquemment utilisés par l'enseignante ne sont communs aux deux séances. En revanche l'un d'entre eux ('traduire') est commun aux deux entretiens. De même,

sur l'ensemble des types de GPAL repérés dans la séance et l'entretien qui s'y rapporte (167 pour le groupe 1 vs 178 pour le groupe 2), seuls vingt-quatre sont communs aux deux groupes. En outre, dans les deux groupes, l'enseignante n'a pas les mêmes préoccupations concernant la gestion des 4 Cs, selon que les élèves de niveau intermédiaire en français sont présents ou non. En revanche, la structuration du milieu didactique et la structure de l'action de l'enseignante sont semblables, quel que soit le degré d'hétérogénéité linguistique du groupe. Ainsi, dans les dispositifs d'aide, seules les caractéristiques quantitatives et la gestion des 4 Cs sont impactées par le degré d'hétérogénéité linguistique.

De la comparaison des analyses menées en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide dans cette troisième étude (cf. chapitre 11, § 3), ressortent les principaux résultats suivants. Tout d'abord, au niveau des caractéristiques quantitatives, les gestes d'adaptation observés dans les séances lors desquelles le degré d'hétérogénéité linguistique est moins élevé sont plus nombreux et de types plus variés, quel que soit le type d'enseignement. En classe ordinaire, plus de GPAL sont également énoncés dans l'entretien relatif à la séance de géographie (hétérogénéité linguistique la moins élevée). En revanche, en FLE, l'enseignante en parle plus dans son entretien relatif au groupe ayant l'hétérogénéité la plus élevée.

Puis, concernant les caractéristiques qualitatives, les gestes d'adaptation visant à favoriser la compréhension orale sont prédominants dans les séances des dispositifs d'aide, quel que soit le degré d'hétérogénéité linguistique, et dans celle de la classe ordinaire de CM2, lorsque l'hétérogénéité linguistique est la plus élevée (mathématiques). En revanche, quand elle est la plus faible (géographie), la même enseignante a davantage recours aux GPAL pour encourager l'expression orale en LScO et définir un mot inconnu. Cette séance est la seule où les gestes d'adaptation utilisés ne concernent pas majoritairement la compréhension orale et se répartissent sur plusieurs catégories (4) dans des proportions semblables. Dans l'entretien concernant la séance de mathématiques, l'intégralité des GPAL cités visent à favoriser la compréhension orale, alors que dans l'entretien relatif à sa séance de géographie la totalité des gestes d'adaptation mentionnés sont consacrés à la définition d'un mot inconnu. Dans les dispositifs d'aide, concernant le groupe mixte (hétérogénéité linguistique maximale), l'enseignante de FLE répartit équitablement les GPAL qu'elle mentionne entre la compréhension orale et l'harmonisation des enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide à l'apprentissage du français. Et dans l'entretien relatif à sa séance avec le groupe de débutants (hétérogénéité linguistique forte), elle consacre plus de gestes

d'adaptation à l'harmonisation des enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide. Concernant l'expression écrite, quelques GPAL ont été mobilisés pendant les séances dans lesquelles l'hétérogénéité linguistique est la moins élevée, en classe ordinaire (pour corriger la mauvaise orthographe d'un mot et pour corriger une erreur de syntaxe à l'écrit) et dans le dispositif d'aide à l'apprentissage du français (pour corriger une erreur de syntaxe à l'écrit). Il semble que l'expression écrite soit travaillée uniquement lorsque l'hétérogénéité linguistique est la moins élevée. La majorité des catégories de GPAL utilisés en séance et en entretien varie en fonction du degré d'hétérogénéité linguistique en classe ordinaire, mais pas dans les dispositifs d'aide. Dans les séances menées en classe ordinaire, les proportions de gestes d'adaptation mobilisés pour favoriser la compréhension orale et gérer une incompréhension liée à une différence culturelle, sont plus importantes lorsque l'hétérogénéité linguistique de la classe est forte. En revanche, la quantité de GPAL produits pour encourager l'expression orale en LScO, corriger une erreur de lexique, définir un mot inconnu et corriger la mauvaise orthographe d'un mot est plus importante quand elle est faible. Dans les entretiens, l'intégralité des gestes d'adaptation énoncés concerne la compréhension orale lorsque l'hétérogénéité linguistique de la classe est forte et la définition des mots inconnus quand elle est faible.

Ensuite, concernant l'orientation des GPAL selon le degré d'hétérogénéité linguistique, ceux auxquels l'enseignante de la classe principale de CM2 a recours dans ses deux séances, se répartissent différemment au niveau de leurs formes (tissage en plus de l'étayage et du pilotage en géographie) et des buts qu'elle poursuit en y faisant appel (favoriser la cognition en plus de la communication en géographie). En revanche, dans les dispositifs d'aide, les gestes d'adaptation auxquels la professeure de FLE a recours avec ses deux groupes, varient uniquement au niveau des buts qu'elle poursuit lorsqu'elle y a recours (favoriser le contenu en plus de la communication avec le groupe de débutants). Le degré d'hétérogénéité linguistique influence donc l'orientation des GPAL majoritairement en classe ordinaire et légèrement dans les dispositifs d'aide.

Enfin, dans cette troisième étude, la comparaison des séances menées en classe ordinaire et dans les dispositifs d'aide a montré que le type d'enseignement (ordinaire ou spécialisé) modifiait l'influence du degré d'hétérogénéité linguistique concernant le recours des enseignantes aux GPAL. En effet, celle-ci est importante dans les séances menées en classe ordinaire, pour lesquelles l'ensemble des variables analysées, à l'exception de la structure de

l'action de l'enseignante, varie selon le degré d'hétérogénéité linguistique de la classe au moment de l'observation. En revanche, dans les dispositifs d'aide, ce facteur n'influence que les caractéristiques quantitatives des gestes d'adaptation et la manière dont l'enseignante gère les 4 Cs, qui varient en fonction du groupe (mixte ou débutants).

Les résultats généraux émanant de l'ensemble de ces trois études sont les suivants. Tout d'abord, le nombre de GPAL mobilisés en séance ou énoncés en entretien est relativement important, alors que les nombres de types et de catégories de gestes d'adaptation sont limités, quel que soit le type d'enseignement. Puis, beaucoup plus de GPAL ont été relevés dans les dispositifs d'aide par rapport aux classes ordinaires. Ensuite, la grande majorité des gestes d'adaptation repérés dans les séances et les entretiens visent à favoriser la compréhension orale, quel que soit le type d'enseignement. De plus, l'expression orale n'est travaillée pratiquement qu'en interaction et pas en continue. En outre, quasiment aucun GPAL concernant l'écrit n'est produit en séance ni cité en entretien, en classe ordinaire comme dans les dispositifs d'aide. Les principales compétences langagières concernées par les gestes d'adaptation sont donc la compréhension et l'expression orale en interaction, au détriment de l'expression orale en continue ainsi que de la compréhension et de l'expression écrite. Enfin, les enseignantes ont plutôt recours à des GPAL sous forme de gestes d'étayage et de pilotage, principalement au moment de dévoluer la tâche aux élèves, dans le but de favoriser la communication, quel que soit le type d'enseignement. Pour finir, d'une manière générale les trois facteurs étudiés ont une forte influence sur les gestes d'adaptation utilisés par les enseignantes en classe ordinaire, puisque dans ce contexte, l'ensemble des variables analysées est globalement différent. Dans les dispositifs d'aide à l'apprentissage des LScO, l'âge des élèves a également une forte influence sur les GPAL mobilisés. En revanche, le statut de la LScO et le degré d'hétérogénéité linguistique ont peu d'impact sur les gestes d'adaptation utilisés dans les dispositifs d'aide, puisque globalement, seules leurs caractéristiques quantitatives varient en fonction de ces deux facteurs. Il semble que le type d'enseignement (ordinaire ou spécifique) modifie l'influence du statut de la LScO et du degré d'hétérogénéité linguistique sur le recours des enseignantes aux GPAL, mais pas celle de l'âge des élèves, puisque les gestes d'adaptation utilisés sont différents, selon que les élèves sont plus ou moins jeunes, en classe ordinaire comme dans les dispositifs d'aide. Au vue de cette dernière

considération, il semble que le facteur 'âge' soit le plus déterminant afin de comprendre le recours des enseignants aux GPAL pour gérer les difficultés de leurs élèves liées à la LScO.

Pour conclure, nous pouvons avancer qu'en cherchant à favoriser tout ou partie des 4 Cs, considérés par Coyle (2002) comme les 'piliers' de l'EMILE, au travers des gestes d'adaptation qu'ils emploient, les enseignants contribuent d'une façon signifiante à la réalisation de la politique linguistique de la Commission européenne. En effet, rappelons que celle-ci préconise l'utilisation de l'EMILE pour arriver à l'objectif de maîtrise de deux langues étrangères en plus de la LM pour chacun. Les questions relatives à l'utilisation de GPAL par les enseignants pour gérer l'hétérogénéité linguistique de leur classe sont donc primordiales pour les professeurs désireux de participer au but visé par l'Union européenne qui consiste à former des citoyens européens en prônant l'apprentissage des langues. Une question nous taraude depuis des années : Pourquoi ce type d'enseignement n'est-il pas généralisé et ne concerne, du moins en France, que quelques établissements ? Nous pensons que la réponse à cette question réside dans les difficultés rencontrées par l'EMILE (cf. chapitre 4 ; § 3.4), à savoir le manque de formation et de matériel pédagogique. En effet, comme le soulignent Fruhauf, Coyle et Christ (1997, p. 195), « beaucoup de programmes bilingues semblent dépendre de l'enthousiasme et du dévouement d'un petit nombre d'enseignants prêts à sacrifier leur temps libre sans aucune compensation ». C'est pourquoi, dans la partie suivante, consacrée aux perspectives envisagées en lien avec cette recherche, nous proposerons quelques orientations didactiques pour la formation des professeurs des écoles aux gestes d'adaptation dans le cadre de l'EMILE, par rapport aux résultats de cette étude.

PERSPECTIVES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Nous pourrions prolonger cette recherche de diverses façons. Un premier prolongement possible serait d'étendre les typologies des catégories et des types de Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique (GPAL) repérés dans les séances (cf. chapitre 7, § 3.2.3, tableau 9) et les entretiens (cf. chapitre 7, § 3.2.4, tableau 10), en procédant à d'autres analyses comparatives. Nous avons de quoi faire parmi les vingt-huit séances que nous avons filmées. Il serait également intéressant de mener le même type d'analyse en comparant cette fois, école maternelle et école élémentaire, pour dégager leurs spécificités respectives au niveau de l'utilisation des GPAL par les enseignants. Nous pourrions aussi élargir cette recherche au secondaire, comme nous souhaitons le faire initialement, et ainsi rendre compte des gestes d'adaptation utilisés par les enseignants des sections internationales pour gérer l'hétérogénéité des élèves en Langue de Scolarisation (LSco) sur l'ensemble de la scolarité obligatoire en France. Un autre prolongement possible serait d'englober le cas des sections européennes mises en place uniquement dans les collèges et lycée et ainsi couvrir l'ensemble de la première forme d'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE) existant en France. Il serait également intéressant de prolonger cette recherche en considérant les deux autres types d'EMILE, à savoir, celui concernant l'enseignement des langues régionales de la maternelle à la terminale, qui se dénomme officiellement depuis 1995 'enseignement bilingue à parité horaire', et les 'dispositifs bilingues à profil franco-allemand', créés au niveau du lycée par les accords de coopération conclus entre la France et la République fédérale d'Allemagne. Pour rester dans le champ du premier degré, nous pourrions aussi considérer les types d'EMILE existant d'une part, dans les écoles primaires associatives ou privées, comme les sections bilingues et d'immersion régionale pour l'occitan (Calendretas), le basque (Ikastola), le corse, le breton (Diwan), et d'autre part dans les sections internationales des écoles privées (comme l'EPIM³⁸ à Marseille ou l'IBS³⁹ à Luynes). Pour rester dans l'enseignement public, un autre type de prolongement pourrait être envisagé en considérant les Classes d'Initiation au Français (CLIN), destinées aux Enfants Nouvellement Arrivés en France (ENAF), qui à défaut de représenter une forme d'enseignement bilingue, témoignent d'une situation d'apprentissage de Disciplines Non

³⁸ EPIM : École Privée Internationnale de Marseille

³⁹ IBS: *International Bilingual School of Provence* – École internationale bilingue de Provence

Linguistiques (DNL), dans une langue autre que la langue maternelle des élèves. Il serait également intéressant d'élargir cette recherche à la question de la formation aux GPAL des enseignants pratiquant ou souhaitant pratiquer l'EMILE.

Parmi toutes ces possibilités pour continuer le travail réalisé dans cette thèse, c'est ce dernier point qui attire notre attention en priorité, pour les raisons suivantes :

La qualification des enseignants est un problème clé pour la plupart des pays. Même dans les pays où les enseignants peuvent obtenir une bivalence dans une discipline et dans une langue (comme en Allemagne ou en Autriche), il est nécessaire de développer davantage les programmes de formation initiale et continue pour préparer les enseignants aux exigences spécifiques de l'enseignement d'une discipline dans une langue étrangère. Il ne suffit pas nécessairement d'être familiarisé à la fois avec la langue cible et la discipline non linguistique pour faire un bon enseignant bilingue. Il y a également un certain nombre de questions pédagogiques et didactiques qui doivent être prises en considération. Dans les pays où la bivalence est impossible, les établissements ont souvent des difficultés à trouver des locuteurs natifs ayant la qualification adéquate pour enseigner dans le cadre des exigences des programmes scolaires nationaux. Lorsque les établissements trouvent des locuteurs natifs qui conviennent, ils peuvent se heurter, à toute une série de difficultés logistiques et juridiques pour les engager. Dans ces pays, les enseignants d'une discipline qui ne sont pas des locuteurs natifs ont souvent un immense besoin de formation dans la langue cible, et les locuteurs natifs ou non-natifs pourraient tirer profit d'une formation initiale ou continue en méthodologie de l'enseignement bilingue. (Fruhauf, Coyle et Christ, 1997, pp. 193-194)

Ce constat datant d'il y a vingt ans est malheureusement toujours d'actualité. Le besoin en formation (cf. chapitre 4, § 3.4.2) fait partie des points que nous avons développés concernant les principales difficultés rencontrées par l'EMILE avec le manque d'outils et de ressources. Il faut bien garder à l'esprit que l'enseignement bilingue n'existe que sur la bonne volonté des enseignants des écoles bilingues qui passent beaucoup de temps et d'énergie à concevoir leurs leçons de DNL dans la langue cible à partir de rien ou si peu. Lorsque nous avons abordé cette question avec le directeur de l'école internationale rencontré en 2012, celui-ci nous a dit qu'il n'existait pas pour l'instant de formation spécifique à l'enseignement bilingue, mais d'après lui, « c'est à l'étude » (cf. annexe 8, p. 19), notamment à travers un projet avec l'Institut Français de l'Éducation (IFE) qui pourrait donner lieu à ce type d'action. Pourtant d'après 'L'EMILE à l'école en Europe : France, Description Nationale 2004/2005' : « un grand nombre d'IUFM organisent des modules spécifiques de formation pour les enseignants désireux d'enseigner dans les sections internationales » (Commission européenne, 2006 b, p. 12). L'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ) de Lille propose

notamment un Diplôme Universitaire (DU) intitulé ‘Contenus disciplinaires et Linguistiques Intégrés pour Les apprentissages et L’Enseignement (CLILLE)’. Celui-ci vise le développement des compétences professionnelles nécessaires à l’enseignement d’une discipline en langue étrangère, dans le premier ou le second degré (général, technique et professionnel). Il aborde les questions liées à l’interculturel et favorise un enseignement en interdisciplinarité incluant les langues étrangères, ouvert sur l’Europe et le monde. Ce parcours apporte aussi des outils et des ressources aux enseignants accueillant des élèves allophones en classe ordinaire.

Notre plus grand souhait serait de participer à l’expansion de ce type de formation, notamment dans l’Académie d’Aix-Marseille, dans laquelle aucune formation de ce type n’existe pour l’instant. Nous participons d’ailleurs à la création et à l’organisation d’un Master Français Langue Étrangère – Français Langue Seconde porté par deux universités, l’une française et l’autre américaine, à savoir, Aix-Marseille Université et l’Université du Wisconsin à Madison. Il s’agit d’un Master en ligne, destiné à tous les professeurs (du premier degré au supérieur) qui enseignent en français dans le monde. Cette nouvelle offre de formation, qui démarrera en septembre 2018, devrait proposer des enseignements portant sur la didactique des langues, du français langue étrangère, du français langue seconde, de l’oral, de l’écrit et du plurilinguisme. Une initiation à la recherche et à la conception d’unités didactiques pourrait également être proposée, ainsi que de l’observation et de l’analyse de pratiques. Des enseignements optionnels devraient concerner le français de spécialité, le français sur objectifs universitaires, des langues vivantes ainsi que la conception et l’exploitation de matériel didactique.

Les orientations didactiques que nous souhaiterions proposer pour la formation spécifique des professeurs des écoles aux gestes professionnels d’adaptation linguistique dans le cadre de l’EMILE, concernent différentes dimensions. Tout d’abord, il nous semble nécessaire de commencer par un apport théorique au niveau du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), de la langue de scolarisation, du plurilinguisme, de l’enseignement bilingue en général et de l’EMILE en particulier. Puis, nous pourrions travailler sur la typologie des GPAL que nous avons commencé à établir et qui ne demande qu’à être complétée. Pour cela, nous envisageons de partir des représentations des professeurs des écoles en formation et de leurs expériences, avant d’approfondir la question des GPAL par l’observation et l’analyse de pratiques, à l’aide des vidéos des séances de classe que nous

avons filmées. Ensuite, afin que les enseignants s'approprient le concept de l'EMILE, nous pourrions sur le même principe que pour les gestes d'adaptation, procéder à l'analyse collective de séances relative à ce type d'enseignement, notamment pour identifier les objectifs linguistiques et les objectifs disciplinaires visés. Enfin, les professeurs pourraient entreprendre la conception individuelle ou en groupe de séances d'EMILE, en fonction des niveaux de classe de chacun. De retour dans leurs classes respectives, les enseignants pourraient mettre en œuvre les séances conçues en formation, dont le bilan pourrait faire l'objet des périodes de formation suivantes. Dans le contexte des professeurs des écoles exerçant en France souhaitant mettre en œuvre l'EMILE, la distinction entre langue vernaculaire et véhiculaire n'est pas pertinente, la langue dans laquelle ce type d'enseignement sera dispensé ne pouvant être que véhiculaire. De plus, ces professeurs enseignent toujours à l'ensemble de leurs élèves. La classe ayant toujours la même configuration, les résultats concernant le degré d'hétérogénéité linguistique ne sont pas applicables. Aussi, par rapport aux résultats auxquels nous sommes parvenue à travers les trois études menées dans cette recherche, nous attirerons l'attention des enseignants en formation sur ceux concernant seulement la langue véhiculaire et l'influence de l'âge des élèves, en classe ordinaire. D'une part, nous conseillerons aux professeurs de porter une attention particulière aux GPAL mobilisés dans la séance de mathématiques en anglais et énoncés dans l'entretien correspondant. Ils visent à favoriser la compréhension orale, définir un mot inconnu, encourager l'expression orale, corriger une erreur de syntaxe et gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO. Les types de gestes d'adaptation entrant dans ces catégories devront être considérés plus particulièrement. Nous insisterons sur la nécessaire alternance codique de la part de l'enseignant et des élèves dans ce type d'enseignement. D'autre part, nous indiquerons aux enseignants les catégories de GPAL à privilégier en fonction de l'âge de leurs élèves, en plus des GPAL visant à favoriser la compréhension orale, corriger une erreur de syntaxe, définir un mot inconnu et gérer une incompréhension liée à une différence culturelle. Avec des élèves plus jeunes, des types de gestes d'adaptation pourront être utilisés également pour encourager l'expression orale en LScO, corriger une erreur de prononciation et gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO. Enfin, nous attirons l'attention des professeurs sur le fait que d'une manière générale, les GPAL sont utilisés principalement sous forme de gestes d'étayage et de pilotage, au moment de dévoluer la tâche aux élèves, afin de favoriser la communication. Nous les inciterons à travailler l'ensemble des compétences langagières et à utiliser des gestes d'adaptation également concernant l'écrit. Enfin, nous les conseillerons sur les disciplines à privilégier pour mettre en œuvre l'EMILE,

en fonction du degré d'accessibilité de leur langage spécifique. Nous focalisons sur les professeurs des écoles car, l'ayant été nous même, nous maîtrisons les programmes de l'école primaire, ce qui n'est pas le cas du secondaire pour lequel nous aurions plus de mal à guider les enseignants en formation. Cela dit, rien n'est impossible, nous en voulons pour preuve que nous avons fini cette thèse.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Accardi, J. (2001). *La référence en didactique des LVE : le cas de l'espagnol*, thèse de doctorat. Université de Provence, Aix-Marseille I. Diffusée Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Accardi, J., & Gaulier, E. (2010). Le travail de l'enseignant en LVE à l'école primaire éclairée par la didactique comparée. *Actes du colloque international sur L'activité, de l'enseignant : Intervention, Innovation, Recherche*. Giron, Espagne, 3-6 février.

Accardi, J., & Moussu, M.J. (2005). La motivation, un moteur dans l'apprentissage des langues. *Les cahiers de l'apliut*, 2(24), 112-123.

Arecco, M.R., & Ransdell, S. (2002). Early exposure to an L2 predicts good L1 as well as good L2 writing. In G. Rijlaarsdam (Serie Ed.), *Studies in Writing* & S. Ransdell & M.L. Barbier (Volume, Eds.), *New Directions for Research in L2 Writing* (pp. 123-132). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF Éditeur.

Bablon, F. (2004). *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris : Hachette éducation.

Bachelard, G. (1967). *La Formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, (5^e Ed., 1^{re} Ed. 1938).

Baetens Beardsmore, H. (1999). Consolidating experience in plurilingual education. In D. Marsh & B. Marsland (Eds.), *CLIL initiatives for the millennium* (pp. 24-30). Jyväskylä, Finland : University of Jyväskylä.

Baetens Beardsmore, H. (2002). The significance of CLIL/EMILE. In D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential* (pp. 20-26). Jyväskylä, Finland : UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.

Baetens Beardsmore, H. (2009). Bilingual educationn :factors and variables. In O. Garcia (Ed.), *Bilingual Education in the 21st Century. A global Perspective* (pp. 137-158). Malden : Multilingual Matters.

Barbier, M.L. (2011). Du bilinguisme en général et de la « bilitéracie » en particulier. *Le langage et l'homme*, 46(2), 5-14.

Barbier, M.L. (2013). *Du mot au texte : le cas de la production écrite en langue seconde*, Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Aix-Marseille Université.

Bertucci, M.M., & Corblin, C. (Ed.), (2004). *Quel français à l'école? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.

Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism : Psycholinguistic Approaches* (pp. 417-432). New York : Oxford University Press.

Blondin, C. (2003). L'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique, état de la question. *Journal de l'immersion*, 25(2), 19-31.

Blondin, C., & Straeten, M.H. (2002). À propos d'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental, un état de la question. *Le point sur la recherche en éducation*, 4.

Borg, S. (2000). Pour une lecture polycentrique de la notion de progression. Dans D. Coste & D. Véronique, *La notion de Progression, Notions en questions, rencontres en didactique des langues*, 3, 133-144 : ENS Éditions.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Brousseau, G. (2010). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques (1998)*, mis à jour en janvier 2010.

http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir dire, savoir-faire*. Paris : PUF.

Bucheton, D. (2011). Le modèle de 'l'agir enseignant et ses ajustements'. Dans D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares éditions, (2^e Ed., 1^{re} Ed. 2009).

Bucheton, D., Brunet, L.M., & Liria, A. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. *Actes du colloque de Nantes Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*. cédérom.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2011). Gestes professionnels, posture d'évaluation et rapport à la norme dans un atelier d'écriture au cours préparatoire. Dans J.C. Chabanne & O. Dezutter (dirs), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français* (pp. 129-148). Bruxelles : De Boeck.

Candelier, M., & Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s). Dans J. Simonin & S. Wharton, *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (pp. 179-221). Lyon : ENS Editions.

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires, réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage éditions, (1^{re} Ed. 1985).

Chnane-Davin, F. (2006). FLE/FLM, quelles passerelles ? Le cas de l'enseignement du FLS au collège. Dans C. Vargas (coord.), *Didactique des langues premières, secondes et étrangères* (pp. 35-45). Aix-en-Provence : Skholé revue de l'IUFM.

Chnane-Davin, F. (dir.), Félix, C., & Roubaud, M.N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français, le projet CECA en France*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Coste, D. (2007). *Langues de l'éducation et langues de scolarisation, perspective pour un cadre de référence*, division des Politiques linguistiques, novembre 2007 : www.coe.int/lang/fr.

Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives. In D. Marsh, *CLIL/EMILE the European dimension, actions, trends and foresight potential* (pp. 27-28). Jyväskylä, Finland : UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.

- Cummins, A. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency : implications for bilingual education and the optimal age question. *TESOL Quaterly*, 14, 175-187.
- Cuq, J.P. (1991). *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- Cuq, J.P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE, Clé international.
- Cuq, J.P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, (2^e Ed., 1^{re} Ed. 2002).
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York : Plenum Press.
- Deci, E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA : D.C. Health.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Duverger, J. (1995). Repères et enjeux. *Revue internationale d'éducation, Dossier enseignements bilingues*, 7, 40-42.
- Duverger, J. (1998). On apprend mieux à lire avec deux langues. *Actes de Lecture*, 63, 38.
- Duverger, J. (2001). Enseignement bilingue, fluctuations, contrastes, problématiques communes. *Le français dans le monde*, 317.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Duverger, J., & Maillard, J.P. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Saint-Amand-Montrond : Albin Michel Éducation.
- Fayol, M. (1995). *La notion d'erreur*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Fruhauf, G., Coyle, D., & Christ, I. (1997). *L'enseignement des matières non-linguistiques par une langue étrangère*. Alkmaar : Stichting Europees platform voor het Nederlands onderwijs.

Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Plurilinguisme et enseignement*, 28.

Goullier, F.A., Marchal, A., Marchois, C., & Petiard, F. (2010). *Mon premier portfolio européen des langues- primaire*. Paris : Didier.

Gravé-Rousseau, G. (2011). *L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère*, article consultable sur le site Émilangues <http://www.emilangues.education.fr/international/emile-clil-europe>

Grosjean, F. (2004). Le bilinguisme et le biculturalisme, essai de définition. Dans A. Gourouben (dir.) *Le bilinguisme aujourd'hui et demain* (pp. 51-70). Paris : CTNE-RHI/GERS.

Groux, D. (2003). Pour un apprentissage précoce des langues : le meilleur âge pour apprendre. *Le français dans le monde*, 330, 23-25.

Groux, D., & Porcher, L. (1997). *L'éducation comparée*. Paris : Nathan, Les repères pédagogiques.

Gurtner, J.-L., Gulfı, A., Monnard, I., & Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue française de pédagogie*, 155, 21-33.

Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Éditions Odile Jacob.

Hamers, J.F., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.

Hintikka, J. (1993). *Fondements d'une théorie du langage*. Paris : PUF.

Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang, (3^e Ed., 1^{re} Ed. 1988).

Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques? Dans C. Raısky & M. Caillot (Eds), *Le didactique au-delà des didactiques, regards croisés sur des concepts fédérateurs* (pp. 61-73). Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Le Ferrec, L. (2008). Littératie, relation à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde. Dans J.L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français* (pp.101-145). Paris : Didier.

Leutenegger, F. (2004). Le point de vue de la didactique comparée. *Actes du 9^e colloque*. Québec, Canada, 26-28 août.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

Longhi, G. (2009). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Vuibert.

Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Utiliser les langues pour apprendre, apprendre en utilisant les langues (Using languages to learn and learning to use languages*. P. Bertaux, Trad.). Jyväskylä, Finland : UniCOM, University of Jyväskylä.

Marsh, D., Maljers, A., & Hartiala, A. K. (Eds.), (2001). *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Marsh, D., & Marsland, B. (1999). CEILINK Recommendations. *CLIL initiatives for the millenium, report on the CEILINK Think Tank*, 46-54. Jyväskylä, Finland, University of Jyväskylä.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L., & Sensevy, G. (dir.), (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16. Paris : INRP.

Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.

Narcy-Combes, J.P. (1990). *Apprendre une langue étrangère*. Paris : Les éditions d'organisations.

Narcy-Combes, J.P. (2005). *Didactique des langues et TIC, vers une recherche action responsable*. Paris : Orphys.

Narcy-Combes, J.P. (2014). Vers des dispositifs nouveaux pour l'apprentissage des langues par les enfants. Dans M. Leclère et J.P. Narcy-Combes (Ed.), *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire : diversité des approches et outils d'enseignement* (pp. 131-150). Paris : Riveneuve.

Narcy-Combes, J.P., Tardieu, C., Le Bihan, J.C., Aden, J., Delasalle, D., Larreya, P., & Raby, F. (2008). L'anglais à l'école élémentaire. *Les langues modernes*, 4, 72-93. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2042>

Petit, J. (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar : Jérôme Do Bentzinger Editeur.

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*. Paris : PUF.

Ransdell, S., Barbier, M.L., & Niit, T. (2006), Metacognitions about language skill and working memory among monolingual and bilingual college students: when does multilingualism matter ? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9, 728-741.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage, observé chez un enfant bilingue*. Paris : H. Champion.

Rosen, E. (2007). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Clé international.

Rosen, E., & Reinhardt, C. (2010). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Clé international.

Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».

Safty, A. (1988). French Immersion and the making of a bilingual society, a critical review and discussion. *Canadian Journal of Education*, 243-262.

Sensevy, G., & Mercier, A. (Eds.), (2007). *Agir ensemble, l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L., Ligozat, F., & Perrot, G. (2005). An attempt to model the teacher's action in mathematics. *Educational Studies in mathematics*, 59 (1), 153-181.

Serra, C., & Steffen, G. (2010). Acquisition des concepts et intégration des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue. Dans R. Carol (Ed.), *Apprendre en classe d'immersion* (pp. 129-188). Paris : L'Harmattan.

Spaëth, V. (2008). Le français 'langue de scolarisation' et les disciplines scolaires. Dans J.L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français*. Paris : Didier.

Swain, M., & Johnson, R. K. (1997). *Immersion Education, International Perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.

Trim, J.L.M. (dir.), (2002). *Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.

Vallerand, J. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris : Vigot.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. Paris : Presses universitaires de France.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*, thèse de doctorat. Université Paris 5.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, Canada : Édition du Renouveau pédagogique.

Vigner, G. (1989). Le français, langue de scolarisation. *Diagonales*, 12, 41-48.

Vigner, G. (coord.) (2003). Approches du français langue maternelle. *Études de linguistique appliquée*, 130. Paris : Didier.

Vygotski, L. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly & J.P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 95-117). Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

Wolff, D. (2010). Réflexions psycholinguistiques sur l'apprenant en classe bilingue. Dans R. Carol (Ed.), *Apprendre en classe d'immersion* (pp. 15-30). Paris : L'Harmattan.

Zakharouchouk, J.M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : CNDP.

Zougs, M. (2016). Les gestes professionnels d'adaptation linguistique des enseignants du primaire face au plurilinguisme des élèves des sections internationales. *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, 60, 160-171. Paris : CLE International.

TEXTES INSTITUTIONNELS

Arrêté du 11-5-1981 : *Sections internationales d'école élémentaire*, MEN.

Arrêté du 22-2-1995, paru au JO du 2-3-1995 : *Programmes de l'école primaire 1995*, MEN.

Article D. 421-131 et Article D. 421-132 : *Sections internationales*, Code de l'éducation.

Bulletin officiel hors-série n° 1 du 14 février 2002 : *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, MEN.

Bulletin officiel hors-série n° 8 du 30 août 2007 : *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*, MEN.

Bulletin officiel n° 33 du 4 septembre 2008 : *Programmes de langue vivante et langue et littérature des sections internationales de chinois*, MEN.

Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 : *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*, MEN.

Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015 : *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, MENESR.

Commission européenne, Direction Générale de l'Éducation et de la Culture. (2006 a). *L'EMILE à l'école en Europe*. Bruxelles : Eurydice.

Commission européenne, Direction Générale de l'Éducation et de la Culture. (2006 b). *L'EMILE à l'école en Europe : France, Description Nationale 2004/2005*. Bruxelles : Eurydice.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Didier.

SITOGRAPHIE

Association des professeurs de langues vivantes – Les langues modernes

<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2042>

Conseil de l'Europe, *Langue(s) de scolarisation*, division des Politiques linguistiques, avril 2009 : www.coe.int/lang/fr.

Éduscol :

<http://eduscol.education.fr/pid23224-cid45682/chiffres-cles.html>

<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>

<http://eduscol.education.fr/cid48116/arrete-du-11-mai-1981.html>

<http://eduscol.education.fr/pid23147-cid57622/horaires-et-programmes-d-enseignement.html>

Émilangues :

<http://www.emilangues.education.fr/questions-essentielles/qu-est-ce-qu-une-section-europeenne-ou-de-langue-orientale>

Province canadienne du Manitoba, *Politique curriculaire pour le Programme d'immersion française*, Juillet 2008, 3^{ème} édition. [En ligne] :

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/pol-curr/index.html>

INDEX DES CONCEPTS CLÉS

4

4 Cs, 8, 9, 13, 15, 16, 17, 65, 123, 135, 139, 141, 147, 170, 174, 176, 196, 197, 198, 216, 219, 222, 239, 242, 244, 245, 248, 250, 252, 267, 270, 271, 273, 274, 295, 298, 301, 304, 305, 306, 307, 308, 323, 326, 329, 344, 347, 348, 350, 351, 353, 354, 356, 357, 358, 359, 368, 369, 370, 387, 393, 394, 396, 398, 399, 401, 402

A

Anglais Langue Seconde, 6, 14, 23, 30, 42, 52, 60, 143, 147, 153, 156, 179, 189, 192, 194, 198, 208, 223, 252, 275, 359, 425

ALS, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 16, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 42, 43, 52, 60, 63, 66, 143, 144, 145, 147, 153, 154, 156, 158, 159, 160, 162, 164, 166, 167, 168, 174, 176, 177, 178, 179, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 198, 199, 201, 205, 207, 208, 209, 210, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 247, 249, 250, 251, 252, 275, 277, 278, 280, 281, 283, 285, 286, 287, 288, 289, 291, 294, 298, 299, 300, 301, 305, 306, 307, 359, 361, 368, 371, 374, 376, 377, 378, 388, 389, 392, 394, 395, 396, 397, 425, 426, 427

Approche comparative, 13, 26, 28, 143, 145, 151, 152, 153, 155, 192, 393

B

Bilinguisme, 19, 84, 85, 86, 88, 91, 409, 412

C

Contexte multilingue, 1, 27, 64, 66, 69, 103, 122, 123, 129, 140, 145, 146, 147, 155, 364, 391, 392

D

Démarche clinique, 13, 28, 143, 145, 146, 147, 148, 152, 155, 192, 393

Discipline(s) non linguistique(s), 76, 79, 93, 101, 107, 114, 115, 118, 135, 138, 139, 140, 404

DNL, 5, 20, 55, 56, 79, 88, 90, 93, 94, 95, 100, 102, 136, 147, 404, 412

E

Enseignement bilingue, 10, 19, 20, 21, 22, 28, 30, 40, 45, 46, 47, 49, 51, 53, 57, 67, 71, 79, 82, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 115, 147, 152, 155, 391, 403, 404, 405, 411, 415

Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère, 2, 5, 19, 20, 30, 33, 69, 79, 104, 147, 219, 270, 326, 403

EMILE, 2, 5, 12, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 36, 44, 45, 48, 57, 69, 70, 71, 79, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 147, 155, 219, 242, 270, 298, 326, 347, 365, 391, 392, 402, 403, 404, 405, 406, 408, 410, 412, 417

Content and Language Integrated Learning, 5, 20, 71, 79, 93, 135

CLIL, 5, 20, 21, 71, 79, 93, 135, 136, 408, 410, 413

Entretien(s) d'explicitation, 13, 28, 143, 145, 148, 149, 155, 393, 415

Europe

Commission européenne, 20, 21, 22, 30, 56, 57, 79, 93, 402, 404, 417

Conseil de l'Europe, 10, 21, 32, 33, 34, 45, 84

Union européenne, 21, 32, 34, 46, 48, 56, 67, 96, 402

F

Français Langue Étrangère, 6, 23, 30, 42, 51, 73, 74, 143, 147, 153, 154, 156, 179, 192, 194, 198, 223, 253, 308, 309, 330, 359, 405, 425

FLE, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 17, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 42, 43, 51, 52, 60, 63, 66, 73, 74, 75, 77, 79, 143, 144, 145, 147, 152, 154, 156, 158, 159, 160, 162, 164, 166, 167, 168, 169, 174, 176, 177, 178, 179, 182, 184, 187, 188, 191, 192, 194, 195, 198, 199, 200, 205, 206, 209, 210, 212, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 234, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 247, 249, 250, 251, 253, 254, 259, 264, 265, 272, 303, 308, 309, 310, 327, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 354, 355, 356, 357, 359, 361, 368, 371, 373, 374, 376, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 387, 388, 389, 392, 394, 395, 398, 399, 400, 410, 425, 426, 427

G

Gestes professionnels, 1, 8, 12, 26, 28, 44, 64, 70, 90, 105, 122, 124, 126, 152, 378, 392, 405, 409, 410, 416

Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique, 1, 12, 26, 44, 90, 122, 152, 405, 416

GPAL, 5, 7, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 26, 27, 28, 64, 65, 66, 69, 105, 110, 113, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 152, 153, 154, 155, 161, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 176, 177, 178, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 280, 281, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 426, 427

Geste(s) d'adaptation, 26, 27, 64, 65, 66, 104, 125, 139, 143, 144, 145, 146, 150, 153, 155, 167, 168, 169, 170, 173, 176, 178, 192, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222,

225, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 248, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 277, 278, 280, 281, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 304, 306, 307, 308, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 320, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 331, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 353, 354, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 366, 367, 369, 370, 372, 373, 374, 376, 377, 378, 379, 380, 382, 383, 384, 385, 386, 389, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 406

H

Hétérogénéité linguistique, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 41, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 104, 122, 125, 127, 129, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 165, 166, 167, 168, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 197, 198, 200, 201, 220, 224, 225, 226, 243, 252, 254, 272, 276, 277, 299, 308, 309, 310, 311, 317, 318, 320, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 333, 334, 340, 342, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 369, 370, 376, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 391, 392, 393, 398, 399, 400, 401, 402, 406, 427

L

Langue(s) cible(s), 11, 69, 71, 82, 83, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 100, 101, 102, 103, 110, 115, 130, 133, 134, 136, 384, 404

Langue(s) de Scolarisation, 1, 11, 14, 18, 27, 28, 48, 72, 74, 75, 79, 81, 84, 147, 198, 371, 405, 410, 415

LSco, 6, 15, 23, 24, 25, 26, 28, 35, 37, 42, 43, 44, 50, 51, 53, 55, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 71, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 103, 107, 109, 110, 113, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 129, 131, 132, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 152, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 233, 234,

236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 259, 263, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 314, 317, 321, 323, 325, 326, 327, 328, 331, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 341, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 353, 355, 356, 357, 358, 359, 361, 363, 364, 365, 366, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 377, 378, 381, 382, 383, 386, 387, 388, 391, 392, 393, 394, 395, 397, 399, 400, 401, 402, 403, 406, 426

Langue(s) Étrangère(s), 11, 12, 14, 19, 20, 21, 28, 30, 46, 50, 51, 52, 57, 69, 71, 72, 73, 77, 82, 83, 84, 86, 91, 93, 98, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 114, 115, 117, 129, 130, 132, 136, 137, 138, 140, 141, 151, 187, 392, 402, 404, 405, 408, 411, 412, 413, 417

LE, 6, 8, 18, 32, 35, 36, 38, 40, 44, 45, 46, 48, 51, 52, 53, 54, 57, 60, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 79, 83, 84, 86, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 103, 117, 118, 119, 120, 140, 391

Langue(s) Maternelle(s), 11, 19, 21, 72, 73, 76, 82, 84, 91, 92, 93, 97, 100, 151, 152, 154, 159, 265, 342, 343, 404, 415

LM, 6, 22, 23, 24, 30, 50, 52, 57, 60, 62, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 100, 103, 106, 107, 114, 120, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 146, 154, 159, 160, 164, 166, 167, 168, 169, 175, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 195, 198, 199, 200, 223, 224, 225, 226, 230, 231, 236, 244, 249, 252, 253, 254, 275, 276, 277, 282, 283, 289, 305, 309, 310, 331, 332, 333, 349, 364, 371, 374, 381, 384, 387, 388, 402

Langue(s) Seconde(s), 11, 37, 60, 73, 74, 78, 79, 84, 90, 92, 141, 405, 409, 410, 411, 413

LS, 6, 60, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 81, 83, 84, 86, 87, 90, 92, 94, 103

M

Multilinguisme, 20, 34, 84, 96

P

Plurilinguisme, 11, 28, 34, 35, 69, 71, 75, 84, 86, 88, 89, 90, 103, 140, 152, 392, 405, 410, 416

Profil(s) linguistique(s), 14, 26, 143, 144, 148, 155, 156, 163, 164, 166, 167, 168, 178, 179, 181, 183, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 195, 200, 220, 254, 272, 310, 327, 387, 388

S

Structuration du milieu didactique, 8, 9, 12, 65, 124, 125, 139, 170, 176, 196, 197, 198, 216, 217, 222, 239, 240, 244, 245, 248, 250, 252, 267, 268, 273, 274, 295, 301, 304, 307, 308, 323, 324, 329, 344, 345, 350, 351, 354, 357, 358, 359, 368, 369, 393, 394, 396, 398, 399

Structure de l'action de l'enseignant, 9, 27, 65, 70, 139, 147, 170, 176, 196, 197, 218, 240, 269, 296, 297, 305, 307, 325, 329, 346, 354, 357, 359, 368, 369, 386, 393, 398, 399, 401

V

Véhiculaire, 15, 26, 60, 61, 62, 64, 66, 73, 81, 82, 83, 147, 152, 153, 192, 198, 199, 201, 204, 208, 210, 213, 217, 219, 220, 221, 222, 224, 226, 229, 232, 233, 237, 240, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 275, 299, 372, 373, 374, 388, 392, 393, 394, 395, 406

Vernaculaire, 15, 26, 60, 62, 64, 66, 74, 79, 81, 82, 83, 147, 152, 153, 169, 192, 198, 199, 201, 204, 208, 210, 211, 217, 219, 220, 221, 222, 224, 226, 229, 232, 233, 234, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 253, 272, 309, 327, 331, 349, 371, 372, 373, 374, 388, 392, 393, 394, 395, 406

INDEX DES AUTEURS CITÉS

A

Accardi, 3, 94, 114, 122, 123, 418

Aden, 106, 424

Arecco, 96, 418

Astolfi, 128, 418

B

Bablon, 137, 375, 418

Bachelard, 126, 418

Baetens Beardsmore, 72, 74, 83, 97, 110, 148, 401, 418, 419

Barbier, 1, 2, 3, 78, 81, 90, 96, 97, 374, 418, 419, 425

Bertucci, 89, 419

Bialystok, 90, 102, 419

Blanc, 75, 76, 89, 103, 423

Blondin, 96, 105, 419

Borg, 1, 3, 99, 419

Brousseau, 111, 112, 115, 116, 138, 141, 394, 397, 419, 420

Bruner, 126, 420

Brunet, 129, 420

Bucheton, 9, 28, 67, 73, 111, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 147, 148, 154, 178, 181, 184,
204, 224, 247, 256, 258, 275, 276, 303, 312, 315, 332, 333, 353, 354, 363, 366, 368, 369,
378, 379, 403, 404, 406, 420

C

Candelier, 87, 93, 420

Castellotti, 87, 93, 420

Chervel, 114, 420

Chevallard, 113, 420

Chnane-Davin, 1, 2, 3, 77, 82, 85, 90, 92, 374, 391, 420

Christ, 106, 107, 108, 412, 414, 422

Cohen-Azria, 79, 159, 425

Corblin, 89, 419

Coste, 80, 83, 85, 87, 419, 421

Coyle, 22, 28, 68, 73, 106, 107, 108, 111, 130, 143, 144, 145, 147, 149, 155, 178, 181, 184, 204, 224, 227, 247, 250, 256, 259, 275, 278, 303, 306, 313, 315, 332, 335, 353, 356, 363, 366, 368, 378, 379, 401, 403, 404, 406, 412, 414, 421, 422

Cummins, 81, 421

Cuq, 1, 3, 75, 76, 86, 92, 421

D

Daunay, 79, 159, 425

Deci, 9, 118, 119, 120, 421

Delasalle, 106, 424

Delcambre, 79, 159, 425

Duverger, 47, 58, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 421, 422

F

Fayol, 128, 422

Fenouillet, 119, 123, 423

Fruhauf, 106, 107, 108, 412, 414, 422

G

Gajo, 82, 91, 93, 422

Gaulier, 94, 418

Goullier, 45, 422

Gravé-Rousseau, 97, 98, 422

Grosjean, 88, 422

Groux, 1, 3, 89, 101, 102, 422

Gruca, 75, 421

Gulfi, 118, 423

Gurtner, 118, 423

H

Hagège, 93, 393, 397, 423

Hamers, 75, 76, 89, 103, 423

Hartiala, 74, 83, 97, 143, 424

Hintikka, 139, 423

Houssaye, 110, 388, 423

J

Johnson, 47, 426

Johsua, 114, 423

Jorro, 129, 423

L

Lahanier-Reuter, 79, 159, 425

Langé, 4, 93, 94, 98, 103, 105, 121, 122, 126, 128, 142, 375, 383, 401, 423

Larreya, 106, 424

Le Bihan, 106, 424

Le Ferrec, 81, 423

Leutenegger, 159, 423

Lieury, 119, 123, 423

Ligozat, 135, 425

Liria, 129, 420

Longhi, 110, 423

M

Maillard, 47, 58, 102, 422

Maljers, 74, 83, 97, 143, 424

Marchal, 45, 422

Marchois, 45, 422

Marsh, 4, 22, 74, 83, 93, 94, 97, 98, 103, 105, 107, 121, 122, 126, 128, 142, 143, 375, 383, 401, 418, 421, 423, 424

Marsland, 107, 418, 424

Meirieu, 111, 388, 424

Mercier, 28, 67, 73, 111, 130, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 147, 148, 155, 159, 178, 181, 184, 204, 224, 226, 247, 248, 256, 258, 275, 277, 303, 304, 313, 315, 332, 334, 353, 355, 363, 366, 368, 369, 378, 379, 403, 404, 406, 424, 425

Monnard, 118, 423

Moore, 88, 424

Moussu, 122, 123, 418

N

Narcy-Combes, 1, 3, 93, 106, 110, 113, 123, 128, 424

Niit, 96, 425

P

Perrot, 135, 425

Petiard, 45, 422

Petit, 105, 424

Piaget, 125, 127, 424

Porcher, 101, 422

R

Raby, 106, 424

Ransdell, 96, 418, 425

Reinhardt, 37, 38, 39, 425
Reuter, 79, 159, 425
Ronjat, 12, 13, 49, 54, 64, 70, 105, 396, 425
Rosen, 37, 38, 39, 45, 425
Rosier, 77, 425
Ryan, 9, 118, 120, 421

S

Safty, 96, 425
Schubauer-Leoni, 135, 159, 424, 425
Schumacher, 118, 423
Sensevy, 28, 67, 73, 111, 130, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 147, 148, 155, 159, 178, 181,
184, 204, 224, 226, 247, 248, 256, 258, 275, 277, 303, 304, 313, 315, 332, 334, 353, 355,
363, 366, 368, 369, 378, 379, 403, 404, 406, 424, 425
Serra, 93, 94, 425
Soulé, 131, 420
Spaëth, 81, 426
Steffen, 93, 94, 425
Straeten, 96, 419
Swain, 47, 426

T

Tardieu, 106, 424
Trim, 37, 38, 426

V

Vallerand, 119, 120, 121, 426
Verdelhan-Bourgade, 79, 84, 85, 375, 426
Vermersch, 156, 157, 158, 170, 426
Verret, 113, 426

Viau, 118, 426

Vigner, 79, 87, 426

Vygotski, 126, 127, 139, 426

W

Wolff, 22, 94, 98, 100, 101, 122, 401, 426

Z

Zakhartchouk, 136, 426

Zougs, 1, 7, 27, 66, 69, 130, 160, 401, 427

LISTE DES ANNEXES CONSULTABLES DANS LE VOLUME 2

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

- Annexe 1 CECRL : Niveaux communs de compétences – Échelle globale
- Annexe 2 CECRL : Niveaux communs de compétences – Grille pour l’auto évaluation
- Annexe 3 CECRL : Niveaux communs de compétences -Aspects qualitatifs de l’utilisation de la langue parlée

Grilles d'entretien avec la direction

- Annexe 4 Grille d’entretien pour le directeur de l’école internationale en 2012
- Annexe 5 Grille d’entretien pour le directeur de l’école internationale en 2013
- Annexe 6 Grille d’entretien pour la directrice adjointe au primaire

Transcription des entretiens avec la direction

- Annexe 7 Notre code de transcription
- Annexe 8 Transcription de l’entretien avec le directeur de l’école internationale en 2012
- Annexe 9 Transcription de l’entretien avec le directeur de l’école internationale en 2013
- Annexe 10 Transcription de l’entretien avec la directrice adjointe du primaire

Communication avec les enseignants, demandes d'autorisation, questionnaires et communication avec les parents

- Annexe 11 Mail aux enseignants expliquant notre projet de recherche
- Annexe 12 Demande d’autorisation de filmer les élèves
- Annexe 13 Demande d’autorisation de filmer les enseignants
- Annexe 14 Questionnaire sur les langues des élèves de la section anglaise
- Annexe 15 Questionnaire sur les langues des élèves des sections autres qu’anglaise
- Annexe 16 Information et remerciements des parents

Grilles d'entretien ante et post séance

- Annexe 17 Grille d’entretien ante-séance en classe principale
- Annexe 18 Grille d’entretien ante-séance en section anglaise
- Annexe 19 Grille d’entretien post-séance en classe principale et section anglaise
- Annexe 20 Grille d’entretien ante-séance en cours de Français Langue Étrangère (FLE)
- Annexe 21 Grille d’entretien ante-séance en cours d’Anglais Langue Seconde (ALS)
- Annexe 22 Grille d’entretien post-séance en cours de FLE et d'ALS

Influence du statut de la LSco

Annexe 23 Transcription de la séance de mathématiques menée par PF en CE1

Annexe 24 Transcription de l'entretien avec PF sur la séance de mathématiques en CE1

Annexe 25 Tableaux synoptiques de la séance de mathématiques menée par PF en CE1

Tableau A : Contexte de la séance

Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance

Tableau C : Analyse des GPAL évoqués en entretien

Annexe 26 Transcription de la séance de mathématiques menée par PA en CE1

Annexe 27 Transcription de l'entretien avec PA sur la séance de mathématiques en CE1

Annexe 28 Tableaux synoptiques de la séance de mathématiques menée par PA en CE1

Tableau A : Contexte de la séance

Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance

Tableau C : Analyse des GPAL évoqués en entretien

Annexe 29 Transcription de la séance de FLE menée par PFLE1 en PS

Annexe 30 Transcription de l'entretien avec PFLE1 sur la séance de FLE en PS

Annexe 31 Tableaux synoptiques de la séance de FLE menée par PFLE1 en PS

Tableau A : Contexte de la séance

Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance

Tableau C : Analyse des GPAL évoqués en entretien

Annexe 32 Transcription de la séance d'ALS menée par PALS1 en PS

Annexe 33 Transcription de l'entretien avec PALS1 sur la séance d'ALS en PS

Annexe 34 Tableaux synoptiques de la séance d'ALS menée par PALS1 en PS

Tableau A : Contexte de la séance

Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance

Tableau C : Analyse des GPAL évoqués en entretien

Influence de l'âge des élèves

Annexe 35 Transcription de la séance de mathématiques menée par PF en CM2

Annexe 36 Transcription de l'entretien avec PF sur la séance de mathématiques en CM2

Annexe 37 Tableaux synoptiques de la séance de mathématiques menée par PF en CM2

Tableau A : Contexte de la séance

Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance

Tableau C : Analyse des GPAL évoqués en entretien

Annexe 38 Transcription de la séance d'ALS menée par PALS2 en GS

Annexe 39 Transcription de l'entretien avec PALS2 sur la séance d'ALS avec les GS

Annexe 40 Tableaux synoptiques de la séance d'ALS menée par PALS2 en GS

Tableau A : Contexte de la séance
Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance
Tableau C : Analyse des GPAL évoqués en entretien

Annexe 41 Transcription de la séance d'ALS menée par PALS2 en CE1

Annexe 42 Transcription de l'entretien avec PALS2 sur la séance d'ALS avec les CE1

Annexe 43 Tableaux synoptiques de la séance d'ALS menée par PALS2 en CE1

Tableau A : Contexte de la séance
Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance
Tableau C : Analyse des GPAL évoqués en entretien

Influence du degré d'hétérogénéité linguistique

Annexe 44 Transcription de la séance de géographie menée par PF en CM2

Annexe 45 Transcription de l'entretien avec PF sur la séance de géographie en CM2

Annexe 46 Tableaux synoptiques de la séance de géographie menée par PF en CM2

Tableau A : Contexte de la séance
Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance
Tableau C : analyse des GPAL évoqués en entretien

Annexe 47 Transcription de la séance de FLE menée par PFLE2 en CM1-CM2 groupe 1

Annexe 48 Transcription de l'entretien avec PFLE2 sur les séances de FLE en CM1-CM2 groupes 1 et 2

Annexe 49 Tableaux synoptiques de la séance de FLE menée par PFLE2 en CM1-CM2 groupe 1

Tableau A : Contexte de la séance
Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance
Tableau C : Analyse des GPAL évoqués en entretien

Annexe 50 Transcription de la séance de FLE menée par PFLE2 en CM1-CM2 groupe 2

Annexe 51 Tableaux synoptiques de la séance de FLE menée par PFLE2 en CM1-CM2 groupe 2

Tableau A : Contexte de la séance
Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance
Tableau C : Analyse des GPAL évoqués en entretien

Résultats généraux

Annexe 52 Nombre, types et catégories de GPAL dans chaque séance et entretien du corpus

Annexe 53 Pourcentages de GPAL par catégorie dans chaque séance du corpus

Annexe 54 Pourcentages de GPAL par catégorie dans chaque entretien du corpus

RÉSUMÉ : Notre recherche porte sur l'analyse comparative de ce que nous appelons les Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique (GPAL), dans l'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère (EMILE), à l'œuvre en France, notamment dans les sections internationales du primaire. Son but est de comprendre comment les professeurs des écoles exerçant en contexte multilingue s'adaptent à l'hétérogénéité linguistique des élèves en Langue de Scolarisation (LSco). Le terrain de notre étude est constitué de trois classes ordinaires, regroupant deux classes principales (enseignement en français) et une classe de section anglaise, ainsi que de six groupes issus des dispositifs d'aide à l'apprentissage du français et de l'anglais (trois groupes de français langue étrangère et trois groupes d'anglais langue seconde). Ces classes et groupes se situent dans les écoles maternelle et élémentaire d'un établissement international public de la région PACA. À travers une approche comparative, nous cherchons à comprendre dans quelle mesure les facteurs suivants influencent les GPAL utilisés par les enseignants pour gérer l'hétérogénéité linguistique des élèves : le statut de la LSco (vernaculaire pour le français et véhiculaire pour l'anglais), l'âge des élèves (niveaux de classe différents) et le degré d'hétérogénéité linguistique (minimal, faible, moyen, fort ou maximal). Pour chacun de ces trois facteurs nous comparons deux séances de classe ordinaire et deux séances menées dans les dispositifs d'aide visant à faire entrer les élèves dans la LSco. Ainsi, nous pouvons également dégager l'impact du type d'enseignement (ordinaire ou spécialisé) sur le recours des professeurs des écoles à des GPAL. Nous comparons le nombre, les catégories et les types de GPAL utilisés par les enseignants, mais aussi les formes qu'ils prennent, les moments où les professeurs y ont recours et les buts qu'ils poursuivent en y faisant appel. Concernant les formes, nous nous référons aux 'préoccupations des enseignants structurant le milieu didactique' (gestes d'atmosphère, d'étayage, de tissage et de pilotage ; Bucheton, 2011). Au niveau des moments, nous nous basons sur 'le quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant' (définir la tâche, la dévoluer aux élèves, réguler les apprentissages et institutionnaliser le savoir ; Sensevy & Mercier, 2007). Enfin, pour identifier les buts nous nous demandons lequel des '4 Cs' est favorisé (le contenu, la cognition, la communication ou la culture ; Coyle, 2002).

Mots clés : Adaptation linguistique, Contexte multilingue, EMILE, Gestes professionnels, Hétérogénéité linguistique, Langue de scolarisation

SUMMARY: Our research is based on a comparative analysis of what we call the Professional Skills of Linguistic Adaptation (PSLA) in Content and Language Integrated Learning (CLIL) employed in France, and in particular, in international sections at primary school. It is aimed at understanding how primary school teachers, working in a multilingual context, adapt to pupils' linguistic heterogeneity in the language of instruction. Our study focuses on three ordinary classes composed of two main classes (taught in French) and one English section class, and six groups from support schemes to learn French and English (three French as a foreign language groups and three English as a second language groups). These classes and groups are in the nursery and elementary schools of a state-run International School in *PACA*. Through a comparative approach, we wish to understand how the following factors influence the PSLA teachers use to deal with the linguistic heterogeneity of pupils: the status of the language of instruction (vernacular for French or vehicular for English), the pupils' ages (different grade levels) and the level of linguistic heterogeneity (minimum, low, intermediate, high or maximum). For each of these three factors, we compare two sessions in ordinary classes and two sessions conducted in support schemes aimed at facilitating pupils' integration to the language of instruction. As such, it is also possible to illustrate the impact of the type of teaching (ordinary or specialised) on the primary school teachers' use of PSLA. We compare the number, category and type of PSLA used by teachers and also the forms they take, the instances when teachers employ them, and for what purposes. Concerning forms, we refer to "the teachers' concerns structuring the didactic environment" (maintaining a certain atmosphere, making connections within the curriculum, providing pedagogical support and managing classroom activity; Bucheton, 2011). In relation with instances, we use "the quadruplet of the structure of the teacher's action" (set the task to pupils, devolve it to them, regulate learnings and process what is to be learnt; Sensevy & Mercier, 2007). Finally, to identify purposes, we consider which one of the "4 Cs" is prioritised (content, cognition, communication or culture; Coyle, 2002).

Key words: CLIL, Language of instruction, Linguistic adaptation, Linguistic heterogeneity, Multilingual context, Professional skills



ED 356 – COGNITION, LANGAGE, ÉDUCATION

Laboratoire : EA 4671 ADEF

Spécialité : Sciences de l'éducation

Thèse présentée et soutenue publiquement pour obtenir le grade universitaire de docteur par

Muriel Zougs

Le 1er décembre 2017

**Les gestes professionnels d'adaptation linguistique
en contexte multilingue :**

**le cas des professeurs des écoles dans leur gestion de
l'hétérogénéité des élèves en langue de scolarisation**

Sous la direction de Fatima Chnane-Davin et Marie-Laure Barbier

Volume 2/2 (Annexes)

Jury :

Jean-Pierre Cuq, Professeur, Université Côte d'Azur, *président du jury*

Serge Borg, Professeur, Université de Franche-Comté, *rapporteur*

Dominique Groux, Professeur émérite, Université des Antilles, *rapporteur*

Jean-Paul Narcy-Combes, Professeur émérite, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, *examineur*

Fatima Chnane-Davin, Professeur, Aix-Marseille Université, *directrice*

Marie-Laure Barbier, Maître de conférences, HDR, Aix-Marseille Université, *co-directrice*

Ce deuxième volume est consacré aux annexes de la thèse.

Elles sont présentées en fonction des parties du premier volume auxquelles elles se rapportent.

SOMMAIRE

ANNEXES DE LA PARTIE I

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Annexe 1	CECRL : Niveaux communs de compétences – Échelle globale	7
Annexe 2	CECRL : Niveaux communs de compétences – Grille pour l’auto évaluation	8
Annexe 3	CECRL : Niveaux communs de compétences -Aspects qualitatifs de l’utilisation de la langue parlée	11

Grilles d'entretien avec la direction

Annexe 4	Grille d’entretien pour le directeur de l’école internationale en 2012	12
Annexe 5	Grille d’entretien pour le directeur de l’école internationale en 2013	14
Annexe 6	Grille d’entretien pour la directrice adjointe au primaire.....	16

Transcription des entretiens avec la direction

Annexe 7	Notre code de transcription	18
Annexe 8	Transcription de l’entretien avec le directeur de l’école internationale en 2012 ...	19
Annexe 9	Transcription de l’entretien avec le directeur de l’école internationale en 2013 ...	27
Annexe 10	Transcription de l’entretien avec la directrice adjointe du primaire	34

AANEXES DE LA PARTIE III

Communication avec les enseignants, demandes d'autorisation, questionnaires et communication avec les parents

Annexe 11 Mail aux enseignants expliquant notre projet de recherche	43
Annexe 12 Demande d'autorisation de filmer les élèves	44
Annexe 13 Demande d'autorisation de filmer les enseignants.....	45
Annexe 14 Questionnaire sur les langues des élèves de la section anglaise	46
Annexe 15 Questionnaire sur les langues des élèves des sections autres qu'anglaise	47
Annexe 16 Information et remerciements des parents	48

Grilles d'entretien ante et post séance

Annexe 17 Grille d'entretien ante-séance en classe principale	49
Annexe 18 Grille d'entretien ante-séance en section anglaise	50
Annexe 19 Grille d'entretien post-séance en classe principale et section anglaise.....	51
Annexe 20 Grille d'entretien ante-séance en cours de français langue étrangère.....	52
Annexe 21 Grille d'entretien ante-séance en cours d'anglais langue seconde.....	53
Annexe 22 Grille d'entretien post-séance en cours de français langue étrangère et d'anglais langue seconde.....	54

ANNEXES DE LA PARTIE IV

Influence du statut de la LScO

Annexe 23	Transcription de la séance de mathématiques menée par PF en CE1	55
Annexe 24	Transcription de l'entretien avec PF sur la séance de mathématiques en CE1	74
Annexe 25	Tableaux synoptiques de la séance de mathématiques menée par PF en CE1.....	80
	Tableau A : Contexte de la séance.....	80
	Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance	81
	Tableau C : Analyse des GPAL évoqués en entretien.....	85
Annexe 26	Transcription de la séance de mathématiques menée par PA en CE1	89
Annexe 27	Transcription de l'entretien avec PA sur la séance de mathématiques en CE1 ...	100
Annexe 28	Tableaux synoptiques de la séance de mathématiques menée par PA en CE1	104
	Tableau A : Contexte de la séance.....	104
	Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance	105
	Tableau C : Analyse des GPAL évoqués en entretien.....	112
Annexe 29	Transcription de la séance de FLE menée par PFLE1 en PS	114
Annexe 30	Transcription de l'entretien avec PFLE1 sur la séance de FLE en PS.....	128
Annexe 31	Tableaux synoptiques de la séance de FLE menée par PFLE1 en PS	133
	Tableau A : Contexte de la séance.....	133
	Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance	134
	Tableau C : Analyse des GPAL évoqués en entretien.....	141
Annexe 32	Transcription de la séance d'ALS menée par PALS1 en PS	145
Annexe 33	Transcription de l'entretien avec PALS1 sur la séance d'ALS en PS	149
Annexe 34	Tableaux synoptiques de la séance d'ALS menée par PALS1 en PS.....	153
	Tableau A : Contexte de la séance.....	153
	Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance	154
	Tableau C : Analyse des GPAL évoqués en entretien.....	161

Influence de l'âge des élèves

Annexe 35	Transcription de la séance de mathématiques menée par PF en CM2.....	164
Annexe 36	Transcription de l'entretien avec PF sur la séance de mathématiques en CM2...	184
Annexe 37	Tableaux synoptiques de la séance de mathématiques menée par PF en CM2 ...	186
	Tableau A : Contexte de la séance.....	186
	Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance	187
	Tableau C : Analyse des GPAL évoqués en entretien.....	192
Annexe 38	Transcription de la séance d'ALS menée par PALS2 en GS.....	193
Annexe 39	Transcription de l'entretien avec PALS2 sur la séance d'ALS avec les GS.....	206
Annexe 40	Tableaux synoptiques de la séance d'ALS menée par PALS2 en GS	209
	Tableau A : Contexte de la séance.....	209
	Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance	210
	Tableau C : Analyse des GPAL évoqués en entretien.....	217
Annexe 41	Transcription de la séance d'ALS menée par PALS2 en CE1	219
Annexe 42	Transcription de l'entretien avec PALS2 sur la séance d'ALS avec les CE1.....	233
Annexe 43	Tableaux synoptiques de la séance d'ALS menée par PALS2 en CE1	239
	Tableau A : Contexte de la séance.....	239
	Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance	240
	Tableau C : Analyse des GPAL évoqués en entretien.....	247

Influence du degré d'hétérogénéité linguistique

Annexe 44	Transcription de la séance de géographie menée par PF en CM2	252
Annexe 45	Transcription de l'entretien avec PF sur la séance de géographie en CM2	272
Annexe 46	Tableaux synoptiques de la séance de géographie menée par PF en CM2.....	274
	Tableau A : Contexte de la séance.....	274
	Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance	275
	Tableau C : analyse des GPAL évoqués en entretien.....	282

Annexe 47	Transcription de la séance de FLE menée par PFLE2 en CM1-CM2 groupe 1 ..	283
Annexe 48	Transcription de l'entretien avec PFLE2 sur les séances de FLE en CM1-CM2 groupes 1 et 2.....	311
Annexe 49	Tableaux synoptiques de la séance de FLE menée par PFLE2 en CM1-CM2 groupe 1	313
	Tableau A : Contexte de la séance.....	313
	Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance	314
	Tableau C : Analyse des GPAL évoqués en entretien.....	326
Annexe 50	Transcription de la séance de FLE menée par PFLE2 en CM1-CM2 groupe 2 ..	328
Annexe 51	Tableaux synoptiques de la séance de FLE menée par PFLE2 en CM1-CM2 groupe 2	344
	Tableau A : Contexte de la séance.....	344
	Tableau B : Analyse des GPAL utilisés pendant la séance	345
	Tableau C : Analyse des GPAL évoqués en entretien.....	357

Résultats généraux

Annexe 52	Nombre, types, catégories de GPAL dans chaque séance et entretien du corpus	359
Annexe 53	Pourcentage de GPAL par catégorie dans chaque séance du corpus	360
Annexe 54	Pourcentage de GPAL par catégorie dans chaque entretien du corpus.....	362

ANNEXE 1

CECRL : NIVEAUX COMMUNS DE COMPÉTENCES ÉCHELLE GLOBALE

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

ANNEXE 2

CECRL : NIVEAUX COMMUNS DE COMPETENCES GRILLE POUR L'AUTO-EVALUATION

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.

É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

B2	C1	C2
Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une oeuvre littéraire.
Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.

<p>Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>	<p>Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.</p>	<p>Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.</p>
<p>Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences</p>	<p>Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.</p>	<p>Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une oeuvre littéraire.</p>

Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation

ANNEXE 3

CECRL : NIVEAUX COMMUNS DE COMPETENCES ASPECTS QUALITATIFS DE L'UTILISATION DE LA LANGUE PARLEE

	ÉTENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTION	COHERENCE
C2	Montre une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes lui permettant de transmettre avec précision des nuances fines de sens afin d'insister, de discriminer ou de lever l'ambiguïté. A aussi une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale dans une langue complexe, même lorsque l'attention est ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions des autres).	Peut s'exprimer longuement, spontanément dans un discours naturel en évitant les difficultés ou en les rattrapant avec assez d'habileté pour que l'interlocuteur ne s'en rende presque pas compte.	Peut interagir avec aisance et habileté en relevant et en utilisant les indices non verbaux et interactifs sans effort apparent. Peut intervenir dans la construction de l'échange de façon tout à fait naturelle, que ce soit au plan des tours de parole, des références ou des allusions, etc.	Peut produire un discours soutenu cohérent en utilisant de manière complète et appropriée des structures organisationnelles variées ainsi qu'une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulateurs.
C1	A une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours parmi lesquels il peut choisir la formulation lui permettant de s'exprimer clairement et dans le registre convenable sur une grande variété de sujets d'ordre général, éducatif, professionnel ou de loisirs, sans devoir restreindre ce qu'il/elle veut dire.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares, difficiles à repérer et généralement auto-corrigées quand elles surviennent.	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit.	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
B2+					
B2	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente.	Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même.	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses.	Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc.	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.
B1+					
B1	Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et « schémas » fréquents, courants dans des situations prévisibles.	Peut discuter de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.	Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.
A2+					
A2	Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne et d'actualité.	Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents.	Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle est mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef.	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.	A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.	Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ».

Tableau 3 - Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée

ANNEXE 4

GRILLE D'ENTRETIEN POUR LE DIRECTEUR DE L'ÉCOLE INTERNATIONALE EN 2012

DEI1 : Directeur de l'École Internationale en 2012

Le directeur

Depuis combien de temps êtes-vous directeur de l'école internationale ?

Avez-vous été directeur d'autres établissements avant ?

L'établissement

Quand a-t-il ouvert ses portes ?

Combien y a-t-il d'élèves en tout ?

Quel pourcentage y a-t-il d'élèves français et étrangers ?

Combien de classes de maternelle ? d'élémentaire ? de collège ? de lycée ?

Quelle différence y a-t-il entre les sections internationales et les sections européennes ?

Choix des matières

Les matières enseignées en langue étrangère sont-elles choisies par chaque enseignant ?

En conseil de cycle ?

En conseil des maîtres ?

L'intégralité de ces matières est-elle enseignée en langue étrangère ou seulement certaines leçons ?

Répartition horaire

Comment se répartissent au niveau horaire les enseignements en français et ceux en langue étrangère ?

Quelle est la langue de communication entre les élèves et les enseignants qui surveillent les récréations ?

Intérêt de l'enseignement bilingue

Selon vous, quelles avantages y a-t-il à être un établissement d'enseignement bilingue ?

Quels types d'élèves fréquentent ce groupe scolaire ?

Pour quelles raisons leurs parents choisissent-ils cette école ?

Quels sont les bénéfices visés pour les élèves ?

Quand commence l'enseignement bilingue

En quelle classe les élèves commencent l'enseignement bilingue ?

Les premières années sont-elles consacrées à un apprentissage spécifique de la langue de la section avant de démarrer l'enseignement bilingue ?

Un élève n'ayant pas été scolarisé dans ce groupe scolaire en maternelle, peut-il être inscrit en élémentaire ?

Y a-t-il du soutien en langue étrangère pour les élèves n'ayant pas débuté leur scolarité à l'école internationale ?

Formation des enseignants

Quelle est la formation des professeurs qui enseignent en français ?

Ont-ils une formation spécifique à l'enseignement du français langue seconde ?

Comment sont-ils recrutés ?

Tous les enseignements en langue étrangère sont-ils dispensés par des locuteurs natifs ?

Quelle est leur formation initiale ?

Comment sont-ils recrutés ?

Y a-t-il des formations spécifiques à l'enseignement bilingue organisées par la circonscription ?

Quelles sont les ressources à dispositions des enseignants pour enseigner des DNL en langue étrangère ?

ANNEXE 5

GRILLE D'ENTRETIEN POUR LE DIRECTEUR DE L'ÉCOLE INTERNATIONALE EN 2013

DEI2 : Directeur de l'École Internationale en 2013

DEI1 : Directeur de l'École Internationale en 2012

P : Projet international pour lequel l'école internationale a été créée

FLE : Français Langue Étrangère / FLS : Français Langue Seconde

ESL : *English as a Second Language* (ALS : Anglais Langue Seconde)

Présentation

Bonjour monsieur, merci de me recevoir.

Je suis Muriel Zougs, professeur des écoles à Marseille et doctorante en sciences de l'éducation. Je travaille sur la prise en compte par les enseignants de l'hétérogénéité linguistique de leurs élèves en situation d'EMILE.

J'ai rencontré DEI1 l'an passé dans le cadre de ma recherche de master 2 sur les gestes professionnels dans l'enseignement bilingue (à l'école primaire en France - approche comparative).

Il m'avait décrit le fonctionnement de l'école internationale.

Aujourd'hui, j'aimerais avoir quelques précisions sur l'école internationale, sur le fonctionnement des sections internationales, sur les dispositifs d'aide en langues de scolarisation et sur les élèves dont la langue maternelle n'est pas représentée.

M'autorisez-vous à enregistrer notre entretien ?

L'établissement

Vous êtes donc directeur de l'école internationale depuis la rentrée 2012 ?

Y a-t-il eu des changements au niveau du fonctionnement de l'école internationale ?

Combien y a-t-il d'élèves aujourd'hui ? L'an dernier: il y en avait plus de 500 :

- environ 100 en maternelle
- 150 en élémentaire
- 150 en collège
- 100 en lycée

Combien y a-t-il de classes de maternelle ?

- d'élémentaire ?
- de collège ?
- de lycée ?

Les langues proposées sont-elles les mêmes ?

- Primaire: anglais, allemand, italien, japonais, chinois
- Secondaire: idem + espagnol en sections internationales + les sections européennes

L'admission

Les enfants du personnel P peuvent-ils intégrer l'école internationale à n'importe quel niveau de classe ?

Les enfants locaux peuvent-ils intégrer l'école internationale à n'importe quel niveau de classe ?

Leur niveau de langue est-il évalué :

- en français ?
- dans la langue de la section demandée ?
- dans leur langue maternelle ?

Y a-t-il d'autres critères d'admission ?

Le fonctionnement des sections internationales

Les élèves d'une même classe pour les enseignements en français, partagent-ils tous la même langue de section ?

Les dispositifs d'aide en langues de scolarisation

Des dispositifs d'aide en langues de scolarisation sont-ils prévus ?

- en français ?
- en anglais ?
- dans les autres langues de section ?

Existe-t-il différents degrés de remise à niveau proposés ? (débutant / renforcement ?)

Quand se déroulent ces séances ?

- FLE/FLS : pendant les enseignements en français ?
- *ESL* : pendant les enseignements en anglais ?

À la place de quelles matières les élèves participent aux dispositifs d'aide ?

- Sciences ?
- Histoire-géographie ?
- Pourquoi ?

À quelles matières participent-ils avec les élèves n'ayant pas besoin des dispositifs d'aide ?

- Mathématiques ?
- Sport ?
- Pourquoi ?

Qui décide de cela ? Est-ce commun à toute l'école ? (ex: le FLE se fait toujours sur les cours de sciences et d'histoire-géographie) ou est-ce à la liberté de chaque binôme (professeurs de classe principale et de FLE) ?

Quand les élèves sont-ils évalués pour former les groupes de besoin ?

Élèves ne bénéficiant pas d'une section linguistique correspondant à leur langue maternelle

Quelles sont leurs langues maternelles : coréen, russe, hindi, espagnole (au primaire) ?

Quelles sections choisissent-ils ?

Peuvent-ils bénéficier de dispositifs d'aide en français et aussi en langue de section ?

Y a-t-il quelque chose de prévu pour qu'ils gardent un lien avec leur langue maternelle ?

ANNEXE 6

GRILLE D'ENTRETIEN POUR LA DIRECTRICE ADJOINTE AU PRIMAIRE

DAP : Directrice Adjointe du Primaire

P : Projet international pour lequel l'école internationale a été créée

FLE : Français Langue Étrangère

ESL : English as a Second Language (ALS : Anglais Langue Seconde)

Le primaire

Combien y a-t-il d'élèves inscrits en maternelle ? Et en élémentaire ?

Combien y a-t-il de classes en maternelle ? Et en élémentaire ?

Quelles sont les langues proposées dans les sections internationales ?

L'admission

Les élèves peuvent-ils intégrer la maternelle et l'élémentaire à n'importe quel niveau de classe ?

À n'importe quel moment de l'année ?

- les enfants du personnel P ?
- les enfants locaux ?

Leur niveau de langue est-il évalué ? Dans quelle(s) langue(s) :

- en français ?
- dans la langue de la section demandée ?
- dans leur langue maternelle ?

Y a-t-il d'autres critères d'admission ?

La répartition linguistique des matières

Quelles matières sont enseignées en français ?

Quelles matières sont enseignées en langue de section ?

Qui décide de cela ? Est-ce commun à toute l'école ? (ex: l'histoire-géographie se fait en langue de section, les mathématiques en français...) ou à la liberté des enseignants d'une même classe ?

Les dispositifs d'aide en langues de scolarisation

Des dispositifs d'aide sont-ils prévus en maternelle et en élémentaire ?

- en français ?
- en anglais ?
- dans les autres langues de section ?

Existe-t-il différents degrés de remise à niveau proposés ? (débutant / renforcement ?)

Quand se déroulent ces séances ?

- FLE : pendant les enseignements en français ?
- ESL : pendant les enseignements en anglais ?

À la place de quelles matières les élèves participent aux dispositifs d'aide ? Pourquoi ?

À quelles matières participent-ils avec les élèves n'ayant pas besoin des dispositifs d'aide ? Pourquoi ?

Qui décide de cela ? Est-ce commun à toute l'école ? (ex: le FLE se fait pendant les cours de sciences et d'histoire-géographie) ou est-ce à la liberté de chaque binôme (professeurs

de classe principale et de FLE) ?
Quand les élèves sont-ils évalués pour former les groupes de besoin ?

Les élèves ne bénéficiant pas d'une section linguistique correspondant à leur langue maternelle

Quelles sont leurs langues maternelles : coréen, russe, hindi, espagnol ?

Quelles sections choisissent-ils ?

Peuvent-ils bénéficier de dispositifs d'aide en français et aussi en langue de section ?

Y a-t-il quelque chose de prévu pour leur permettre de garder un lien avec leur langue maternelle ?

ANNEXE 7

NOTRE CODE DE TRANSCRIPTION

Tours de parole :

Indiqués avant la désignation de la ou les personne(s) à chaque nouvelle prise de parole

Désignation des personnes :

- PF : Professeure de classe principale (enseignement en Français)
- PA : Professeure de section Anglaise
- PFLE1 et PFLE2 : Professeures de FLE (Français Langue Étrangère) numéros 1 et 2
- PALS1 et PALS2 : Professeures d'ALS (Anglais Langue Seconde) numéros 1 et 2
- MZ : Muriel Zougs, doctorante qui filme les séances et mène les entretiens
- E = quand 1 élève parle ou fait quelque chose
- EE = quand plusieurs élèves parlent ou font quelque chose en même temps
- E(I) = quand un élève dont on connaît le prénom parle ou fait quelque chose (le I représente l'Initiale de son prénom)
- Quand le nom de famille ou le prénom de quelqu'un est cité : uniquement l'initiale en majuscule, sauf pour les enseignantes désignées plus haut

Exemple : Si la professeure de section anglaise dit « à toi Sarah », et que Sarah répond « d'accord Ann » : PA : à toi S

E(S) : d'accord PA

Que transcrire ? :

- Transcrire exactement ce qui est dit même si ce n'est pas correct.
- Transcrire tout ce qui est dit, même les onomatopées comme heu, ben...
- Transcrire ce qui est fait par l'enseignante ou les élèves en le mettant entre parenthèses et en italique

Exemple : PA : (*en écrivant au tableau*) heu c'est ça les formes de le passé

Ponctuation :

- Aucun signe de ponctuation (... , ; ! ?)
- Pour les pauses et les silences : + pour une petite pause (type virgule)
+++ pour une plus grande pause (type point)
- Pas de majuscule en début de phrase, ni pour les noms propres (ville, pays...).
- Utiliser des majuscules uniquement pour les initiales de prénom ou de nom de famille, les classes et les sigles

Exemple : monsieur C a vécu en afrique +++ il enseignait le FLE + en CE1

Mots en langue étrangère :

- Mots ou sigles en langue étrangère en italique

Exemple : *ESL – English as a Second Language* (ALS – Anglais Langue Seconde)

Les nombres :

- Écrits en lettres

Exemple : premier, trois...

- Écrits en chiffres pour les nombres représentant des données mathématiques

Exemple : trois fois 12 égale 36, les trois quarts des personnes, 3/4 plus 1 égale 7/4

ANNEXE 8

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC LE DIRECTEUR DE L'ÉCOLE INTERNATIONALE EN 2012

Mené et enregistré par Muriel Zougs le 15 mai 2012

DEI1 : Directeur de l'École Internationale en 2012

P : Projet international pour lequel l'école internationale a été créée

E : École dans laquelle l'école internationale a démarré

C : Collège dans lequel l'école internationale a démarré

V : Ville dans laquelle se trouve l'école internationale

MZ : Muriel Zougs - doctorante qui mène l'entretien

CP : Cours Préparatoire - CE2 : Cours Élémentaire 2^e année

FLE : Français Langue Étrangère - FLS : Français Langue Seconde -

ESL : English as a Second Language (ALS : Anglais Langue Seconde)

1. MZ : je voulais vous demander tout d'abord depuis combien de temps vous étiez directeur de l'école internationale
2. DEI1 : depuis septembre 2008
3. MZ : d'accord +++ et avant la direction de cet établissement + vous aviez été directeur d'autres établissements
4. DEI1 : oui + j'ai été chef d'établissement adjoint depuis 1991 +++ d'abord dans des collèges + on va dire du Var et avec des contextes sociologiques très différents + c'est-à-dire à la fois des zones rurales quasiment isolées avec des gros établissements qui recevaient des élèves issus de différents villages + avec des difficultés liées à l'isolement et à la ruralité + des établissements urbains en zone périurbaine dans la grande ville de Toulon + avec des caractéristiques qui + même si l'établissement n'était pas classé en zone d'éducation prioritaire + s'y apparentaient très fortement + des établissements + disons + que j'appellerais moi + privilégiés +++ donc j'ai vraiment eu + aussi + toujours en tant qu'adjoint + en tant que chef d'établissement adjoint + une expérience en lycée + en lycée général + lycée technologique + donc ça c'est effectivement quelque chose qui vient enrichir la palette +++ et puis + en tant que chef d'établissement + j'ai eu l'occasion d'être à la fois + et c'est un choix personnel que j'ai fait + en zone sensible + zone urbaine + zone d'éducation prioritaire +++ et pas seulement chef d'établissement + mais aussi responsable d'éducation prioritaire + donc de la maternelle au lycée + mais aussi pendant ce mandat + si je puis dire + j'ai été aussi délégué de l'état pour la politique de la ville et donc travaillant avec le préfet à toutes les questions qui étaient liées aux quartiers en souffrance avec tous les services déconcentrés de l'état +++ et ensuite une +++ donc là c'était pour la France + j'essaye de faire court + c'est une compétence à l'internationale que j'ai développée à travers une expérience en tant qu'expert international sur les dynamiques de changement et la qualité + hein + ce que j'appelle les démarches de qualité ou démarches de projet +++ donc ça c'était dans un pays en développement qui est Madagascar +++ et puis j'ai été également proviseur

dans un établissement public australien + je précise bien + public australien + dans le cadre d'un accord bilatéral entre la France et l'Australie + expérience très enrichissante où j'avais 88 nationalités +++ et à la suite de ce parcours international + j'ai rejoint l'école internationale + qu'il s'agissait au fond de créer

5. MZ : justement + je voulais vous demander quand est-ce que l'école internationale avait ouvert ses portes
6. DEI1 : alors + la toute première +++ on pourrait dire + existence de l'école internationale + c'était en 2006-2007 +++ donc on a eu un début + même en 2006 + dans une école qui était l'école E à V et au collège C +++ mais la véritable aventure a commencé à la rentrée 2007 + lorsque nous avons été hébergés + donc un an avant mon arrivée en fait + au lycée Les Iscles + qui est notre lycée + je dirais + d'accueil pour le début de la mise en place de cette école internationale +++ et donc + la réalité de l'établissement remonte maintenant à cinq ans + on va dire + entre cinq et six ans +++ avec une consistance plus forte depuis la rentrée + j'oserais dire 2009 + où nous avons pu bénéficier déjà des premiers locaux disponibles dans l'établissement +++ et à la rentrée 2012 + donc il y a deux ans maintenant + nous avons pu enfin + sous un même toit + accueillir l'ensemble des élèves + les quatre générations d'élèves : maternelle + élémentaire + collège + lycée + avec + évidemment + une assise et une capacité + je dirais + logistique qui nous a aidé fortement à déclencher encore plus favorablement nos processus d'enseignement apprentissage et d'organisation scolaire
7. MZ : et combien y a-t-il aujourd'hui + en tout + je veux dire euh
8. DEI1 : nous avons dépassé la barre des 500
9. MZ : d'accord
10. DEI1 : et qui se répartissent de manière assez équilibrée +++ c'est-à-dire on a à peu près 250 élèves dans le premier degré + maternelle et élémentaire confondu + avec une majorité d'élèves de l'élémentaire + et dans le second degré nous avons aussi à peu près 250 élèves + avec une proportion d'élèves collégiens plus importante et une centaine d'élèves en lycée
11. MZ : d'accord +++ et vous avez à peu près quel pourcentage d'élèves français et d'élève étrangers
12. DEI1 : alors + la proportion d'élèves francophones + on va dire cela comme cela + avoisine les 50%
13. MZ : d'accord
14. DEI1 : c'est-à-dire qu'on est assez équilibré +++ et quand je dis francophone + ça peut être aussi des élèves dont les familles sont francophones ou biculturelles + c'est-à-dire donc un des deux parents est au moins français ou francophone
15. MZ : et il y a combien de nationalités à peu près
16. DEI1 : alors + aujourd'hui + on a fait le point encore récemment + ça doit être 28 + 28 nationalités différentes parmi les élèves et 22 + 23 même maintenant + parmi les enseignants
17. MZ : d'accord +++ et en ce qui concerne l'enseignement primaire + y a combien de classes de maternelle et d'élémentaire
18. DEI1 : alors + on a une classe par niveau en petite section + moyenne section et grande section et on a une déclinaison des classes qui est un petit peu à géométrie variable + en fonction aussi des sections linguistiques qui sont au nombre de cinq dans le premier

degré + anglais + allemand + italien + japonais + chinois +++ et les groupes peuvent aussi varier en fonction de la nécessité + des besoins des élèves + notamment pour l'intégration en français + avec le FLE + FLS et le dispositif + je dirais + d'accompagnement qui est nécessaire à l'arrivée des élèves + et un peu le même schéma avec son équivalent + je dirais + l'*ESL* + *English as a Second Language* + et avec également + une particularité pour l'établissement + c'est d'intégrer aussi des principes qui sont à l'œuvre dans certaines écoles autour de l'enseignement des langues et cultures d'origine +++ puisque nous avons des élèves coréens + russes + indiens et aussi espagnols + qui ne bénéficient pas d'une section linguistique qui corresponde à leur langue maternelle +++ ce qui vient encore rajouter à la complexité et au défi qui nous est lancé

19. MZ : bien sûr +++ et quelle différence y a-t-il entre l'enseignement international et l'enseignement européen
20. DEI1 : alors + l'enseignement international bilingue + c'est très simple + relève en fait de tout ce qui peut être énoncé dans le cadre de la création en école en collège et en lycée + de sections internationales +++ c'est-à-dire que nous respectons le cadre français lié aux sections internationales + l'implantation et le développement des sections internationales +++ cependant nous l'adaptions en fonction des missions qui sont assignées à l'école et de la nécessité qui est faite de prévoir pour les élèves un parcours cohérent de scolarité + à tout point d'entrée dans l'école + qui permette aux élèves une mobilité internationale + c'est-à-dire une réadaptation dans n'importe quel pays à travers la planète + mais aussi incluant + bien entendu + la réintégration dans le système éducatif d'origine +++ donc + ça nous permet d'avoir une certaine capacité d'adaptation et ça nous oblige d'ailleurs à l'avoir + pour permettre aux élèves de ne pas être en décalage +++ et ça nous enrichit aussi puisque nous nous appuyons sur les éléments de programme et de contenu mais aussi + au-delà de cela + les prismes culturels + les prismes pédagogiques + qui peuvent être différents d'un pays à l'autre + pour éviter toute rupture +++ et donc + ce dispositif d'enseignement international + est complété mais uniquement pour la partie secondaire + à partir de la classe de sixième + par un enseignement européen + alors je précise bien + qui lui relève de la Charte des écoles européennes + autrement dit + notre instance de référence n'est plus le ministère de l'éducation nationale français mais le Bureau des écoles européennes + ce qu'on appelle le secrétariat général des écoles européennes + à Bruxelles + qui est une émanation de la Commission européenne
21. MZ : d'accord +++ très bien
22. DEI1 : j'espère que j'ai été clair
23. MZ : oui + oui + bien sûr
24. DEI1 : et ça ne concerne qu'en fait + l'anglais + hein + pour l'enseignement européen
25. MZ : ah + c'est que l'anglais
26. DEI1 : d'ailleurs c'est une section anglophone d'enseignement européen + ce qu'on appelle chez nous aussi + un cursus anglophone d'enseignement européen + qui permet à des élèves + c'est ça qui est truculent d'ailleurs + qui sont extra-européens : chinois + coréens + indiens et japonais + de bénéficier d'un enseignement à 80% en anglais
27. MZ : ah + oui
28. DEI1 : puisqu'ils arrivent à douze + treize + quatorze ans + avec des difficultés évidentes + si on les soumet immédiatement à l'arrivée ou quasiment + au diplôme

national du Bac + du Brevet en fin de troisième +++ donc + on a trouvé cette formule qui permet de compléter utilement note dispositif et notre offre de formation pour éviter toute difficulté d'intégration

29. MZ : moi + je vais me concentrer sur l'enseignement international + puisque je regarde uniquement l'école primaire + et je voulais vous demander justement + au niveau des matières + comment étaient choisies les matières qui allaient être enseignées dans la langue de la section + par rapport aux matières enseignées en français
30. DEI1 : alors + d'une manière générale + c'est un exercice partagé +++ c'est-à-dire + le schéma c'est que l'ensemble des disciplines peuvent être pris en compte par + à la fois le professeur des écoles français et son alter ego dans la langue de section +++ cela dit + par souci de cohérence et par souci d'efficacité aussi et pour éviter tout effet cumulatif + des choix sont opérés et suivant la langue + suivant aussi la capacité des enseignants à articuler leurs interventions + on essaye d'être la plus efficace possible + pour éviter de tomber dans les écueils que je viens d'évoquer +++ donc y a un schéma général où on essaie de partager l'exercice dans toutes les disciplines d'enseignement et on fait des choix à certains moments pour éviter une redondance qui serait inutile ou au contraire pour favoriser une redondance qui serait utile +++ donc + c'est + je dirais + en fonction de l'observation et de l'analyse que les pratiques peuvent être adaptées +++ donc pour cela + pour avoir véritablement une vision claire de la situation + il faut s'en remettre aux praticiens + aux enseignants et c'est vrai que c'est très ouverts puisque on leur donne + aux enseignants + cette capacité à l'autonomie et à faire des choix qui sont argumentés et au bénéfice + naturellement + de la qualité de l'enseignement
31. MZ : voilà + donc c'est pas forcément pareil pour toutes les classes + c'est les enseignants qui se mettent d'accord
32. DEI1 : il y a une adaptation permanente + on pourrait dire ça comme ça
33. MZ : d'accord + très bien +++ et au niveau des horaires + comment se répartissent les enseignements en français et ceux en langue étrangère
34. DEI1 : alors + c'est le principe de la parité +++ c'est-à-dire que l'on tend à avoir 50% en langue française + obligatoirement par rapport à ce qui est préconisé hein euh +++ dans notre système éducatif et dans le service public d'éducation français +++ c'est-à-dire que sur le territoire national + il est évident qu'on peut difficilement admettre qu'on ait moins de 50% en langue nationale + donc 50% en français + c'est presque une règle constitutionnelle d'ailleurs + et 50% donc en langue de section +++ on peut parler donc de principe de parité + cela dit + comme je l'ai dit + il y a des adaptations +++ donc + la norme est celle-là + il peut y avoir des variations en fonction de l'intérêt que ça présente pour les élèves
35. MZ : après c'est respecté puisqu'il y a + je crois + le principe + deux jours en français + deux jours en langue de section
36. DEI1 : absolument +++ dans l'organisation de la semaine + c'est prévu de cette manière
37. MZ : voilà + d'accord +++ et je voulais vous demander aussi + au sein de l'établissement + qu'elle était la langue de communication des élèves avec les adultes + enfin avec les enseignants ou le personnel
38. DEI1 : on va dire qu'il y a deux langues de communication qui sont les plus évidentes euh +++ par rapport à la communication + on pourrait dire euh + vernaculaire + on a le français bien évidemment et on a l'anglais
39. MZ : d'accord

40. DEI1 : mais je dois dire qu'à un certain moment + les élèves qui ont recours à l'anglais + passent au français + au bout d'une période d'intégration dans l'école + par exemple + notamment dans la cours de récréation +++ et là + c'est intéressant de noter que le français devient quelque part la langue de référence pour les activités + on pourrait dire + ludiques + les échanges entre élèves de différentes classes + donc c'est intéressant à noter puisque ça participe aussi de l'idée qu'on se fait que nous sommes aussi une école de promotion du français
41. MZ : et par exemple + les enseignants qui surveillent la récréation + si ce sont des enseignants de chinois ou d'italien + ils communiquent quand même en anglais ou en français avec les élèves dans la cours
42. DEI1 : oui + oui + absolument +++ c'est ou l'anglais ou le français qui est la langue à laquelle on a recours + quelle que soit l'origine + coréenne + japonaise + chinoise et autre
43. MZ : d'accord +++ je voulais vous demander également quel était le type d'élèves + en général + qui fréquentait cet établissement
44. DEI1 : alors + le profil qui le plus + on va dire + emblématique
45. MZ : oui
46. DEI1 : alors + il faut y aller avec beaucoup de discernement et de circonspection +++ j'ai envie de dire que le profil est assez large +++ c'est-à-dire qu'il n'y a pas un prototype d'élève puisque + ne prenons que cet exemple + l'ensemble des enfants des familles qui sont en fait des familles dont l'un des deux parents travaille dans le cadre du projet scientifique P + sont les enfants qui ont les caractéristiques comme on peut les trouver dans n'importe quel panel + j'ai envie de dire + d'enfants + avec toutes les caractéristiques qu'on peut imaginer +++ donc ça peut aller de capacité ou de potentiel d'apprentissage tout à fait performant + on pourrait dire ça comme ça + avec une vraie potentialité + à des élèves qui peuvent rencontrer des difficultés importantes liées à des handicapes + liées à des dysorthographies + des dyscalculies + dyslexies et autres + donc on a vraiment tout le panel +++ et pour ce qui concerne les enfants francophones qui sont admis + pour les enfants francophones on a + disons + une sélection +++ donc là on peut davantage parler peut-être de profil plus adapté + on pourrait dire + à un enseignement international bilingue +++ et donc ce sont des enfants qui pour + lorsqu'on les recrute en maternelle + ont montré + dès l'âge de trois + quatre ans + qu'ils étaient mûres + j'ai envie de dire + qu'ils avaient une certaine maturité par rapport à la langue française + hein + donc ça c'est important : que la langue maternelle soit déjà à un degré d'acquisition et de maîtrise suffisant pour envisager l'adjonction d'une deuxième langue d'enseignement-apprentissage +++ ensuite + en CP + là on demande des prérequis plus importants dans la langue de section + ce qui me paraît évident + et ainsi de suite +++ mais on essaye de limiter justement les niveaux d'entrée + pour éviter des remises en questions qui seraient un petit peu en décalage par rapport à la progression pédagogique + la progression dans les apprentissages et pour la qualité de l'enseignement + des élèves qui sont déjà là depuis plusieurs années +++ donc on essaye de trouver un équilibre à travers ces modes de recrutement + voilà
47. MZ : et selon vous quels sont les avantages à être un établissement bilingue
48. DEI1 : alors + l'avantage particulièrement important qu'on a + c'est la capacité à + disons + plus clairement + à se poser des questions + à s'interroger sur les pratiques + à s'ouvrir + finalement + intellectuellement et culturellement + à des façons de penser et des façons de concevoir à la fois les pratiques pédagogiques mais aussi le rôle de

l'école dans une société +++ et donc + cette atmosphère + ce contexte multiple + divers est une source d'inspiration et d'incitation à l'innovation +++ et c'est ça qui me paraît le plus important +++ peu importe les langues et le nombre de sections + l'important c'est qu'on ait cette étude possible + cette étude comparée + cette recherche-action + qui nous interroge et nous renvoie à des universaux + à des fondamentaux du métier + du rôle de l'éducateur + de l'enseignant +++ et donc je dirais que ça c'est le premier avantage parce que ça oblige à avoir un discernement + une capacité d'évaluation diagnostique d'abord + de régulation et d'évaluation bilan + au service de la qualité de l'enseignement +++ et l'interrogation ou le questionnement est peut-être plus aisé +++ et en cela c'est aussi sans doute + un élément fort du projet pédagogique bilingue

49. MZ : et au niveau des élèves +++ qu'est-ce que leur apporte l'enseignement bilingue
50. DEI1 : alors l'enseignement bilingue permet davantage + sans doute + que dans d'autres types d'enseignement + d'avoir recours + disons + à ce qu'on peut imaginer du fonctionnement du cerveau humain et de son développement + comme étant un atout + c'est-à-dire la plasticité du cerveau du jeune enfant + ensuite de l'enfant et ensuite du collégien et du lycéen +++ et il est clairement établi scientifiquement et aussi par l'observation empirique + que l'apprentissage avec deux registres + avec deux références linguistiques + qui au-delà de la langue renvoient à des représentations du monde + à des façons de concevoir + des façons de réfléchir + des façons de se mouvoir aussi dans l'environnement + différentes et adaptées au contexte + donne sans doute une capacité aux élèves à s'adapter + à être plus curieux + à être davantage dans une forme de logique au fond + puisque ça leur permet de développer un certain recul sur ce qu'ils observent + sur ce qu'ils vivent et je crois que c'est de nature à renforcer leurs capacités + tout simplement + d'apprentissage + leurs capacités aussi de vie en collectivité + en société +++ et donc + je dois dire que l'apprentissage bilingue + c'est un atout considérable pour + je dirais + être un être épanoui et qui puisse s'insérer socialement + s'adapter à plusieurs contextes et ensuite jouer un rôle + on va dire + dans l'intégration professionnelle et au niveau + je dirais tout simplement + de l'idée qu'on peut se faire d'une citoyenneté mondiale + si on peut dire les choses comme ça +++ donc + je dois dire que les atouts et les retombées positives de l'enseignement bilingue me paraissent assez évidents + à la fois sur le plan des performances scolaires + de ce qu'on pourrait appeler les performances académiques + mais au-delà de ça + pour l'épanouissement de l'individu et sa capacité d'intégration future dans les études + dans une profession et au-delà de cela + donc + comme je le disais + par rapport à sa perception du rôle qu'il peut en tant que citoyen dans son pays et au-delà par rapport à ce qu'on peut appeler une certaine paix dans le monde
51. MZ : très bien +++ et on a dit donc que l'enseignement bilingue commençait en petite section + mais est-ce que ça commence déjà avec le principe deux jours en français + deux jours en langue étrangère
52. DEI1 : oui +++ c'est le principe dès le démarrage de l'apprentissage
53. MZ : dès la petite section + d'accord +++ et un élève qui n'aurait pas été scolarisé ici dès la petite section + il peut intégrer l'école mais est-ce qu'il y a un +++ un + un
54. DEI1 : un palier
55. MZ : non + je veux dire + comme une remise à niveau de prévue ou du soutien en français par exemple pour un élève étranger qui arriverait + je sais pas + au CE2 par exemple

56. DEI1 : tous les besoins de ce point de vue sont pris en compte dans le cadre du Français Langue Étrangère + Français Langue de Scolarisation + Français Langue Seconde +++ mais il est vrai que ça s'applique à tous les nouveaux arrivant + notamment P + qui eux peuvent arriver à n'importe quel moment de leur scolarité
57. MZ : voilà + et oui
58. DEI1 : pour ce qui est des francophones ou du recrutement que nous appelons nous + local et non pas non P + je n'aime pas cette façon de présenter les choses + nous faisons très attention au potentiel + donc + que j'ai évoqué tout à l'heure par rapport à la langue maternelle + mais aussi lorsque c'est nécessaire + c'est-à-dire plutôt à l'élémentaire + à ces prérequis qui sont indispensables +++ et il n'empêche qu'on met en place une forme d'accompagnement à l'intégration et à l'adaptation dans un univers d'apprentissage et d'enseignement où on va effectivement avoir recours à deux langues +++ donc on fait très attention à ça
59. MZ : d'accord +++ et au niveau de la formation des enseignants + si j'ai bien compris les enseignants français sont tous titulaires du concours de professeur des écoles et les enseignants étrangers sont recrutés par l'éducation nationale et sont professeurs dans leur pays d'origine ou comment ça se passe
60. DEI1 : on a beaucoup de cas de figure +++ en fait + la règle veut que + en effet + on est l'équivalence + disons + de compétences professionnelles reconnues par un diplôme professionnel + par rapport à ce que nous + nous appelons le professorat des écoles +++ cela dit ce sont des contractuels + hein + les personnels non français on va dire + sont des contractuels + qui soit répondent à ce critère-là + c'est-à-dire qu'ils ont le certificat d'aptitude équivalent au professorat des écoles + soit ce sont des contractuels qui ont acquis à travers leurs études déjà + un niveau de compétence dans une discipline d'enseignement ou dans une langue + qui est avéré + mais qui ont pu aussi + pas forcément d'ailleurs par un diplôme professionnel + mais par les acquis de l'expérience comme nous disons + développer une capacité à la pratique enseignante +++ et donc on a des cas de figure très différents +++ mais dans la plupart des cas + effectivement on peut dire que les enseignants recrutés ont cette reconnaissance professionnelle qui est établie sur la base d'un certificat d'aptitude tout comme le professorat des écoles
61. MZ : d'accord
62. DEI1 : c'est + en tout cas + l'objectif
63. MZ : oui +++ et tous les enseignements en langue de section sont faits par des locuteurs natifs ou pas forcément
64. DEI1 : absolument
65. MZ : oui
66. DEI1 : donc + la norme qui est en cours + qui est en vigueur dans l'établissement + est établie sur la base + effectivement + du recrutement et de la mise en place de locuteurs natifs + pour la partie enseignement en section linguistique
67. MZ : d'accord
68. DEI1 : c'est la norme aussi que nous mettons en place + qui n'est pas forcément partout vérifiée + mais enfin + c'est vraiment la norme + pour le secondaire et lorsque l'on parle d'enseignement européen au sens de Bruxelles dont je parlais tout à l'heure + là c'est plus qu'une norme + c'est une obligation

69. MZ : d'accord +++ très bien +++ et + y a-t-il des formations spécifiques à l'enseignement bilingue + qui sont organisées par la circonscription de V + ou
70. DEI1 : alors + c'est à l'étude + mais il est vrai que nous sommes encore au début d'un processus qui nous associera + et qui nous associe déjà d'ailleurs + avec l'Institut Français de l'Éducation et qui pourra donner lieu + j'ose espérer dans les mois et les années qui viennent + à ce type d'action
71. MZ : très bien +++ et sinon au niveau des ressources à disposition des enseignants pour enseigner en langues étrangères + est-ce qu'ils disposent de ressources particulières
72. DEI1 : nous avons la chance de disposer d'un outil formidable qui est la Bibliothèque Centre de Documentation et d'Information + donc on a l'acronyme BCDI + puisque nous sommes à la fois une école de premier et un collège et un lycée + et nous avons à la fois + une volonté claire + de donner tous les moyens + de disposer des supports et des outils liés à la documentation + à l'information et donc à l'ensemble des supports pédagogiques incluant les manuels scolaires +++ donc là + il y a une politique autonome qui prône + effectivement + les acquisitions qui permettent d'étoffer le fond documentaire à cette fin +++ et nous avons aussi des collaborations très importantes + des partenariats avec les pays de référence + donc avec le Japon + avec le ministère de l'éducation qui s'appelle le MEXT + avec la Chine + le Han Ban ou l'institut Confucius + et j'en passe +++ c'est-à-dire qu'on a des partenaires culturels ou institutionnels qui nous aident à enrichir le fond documentaire et au-delà des manuels scolaires + disons + à développer notre capacité à offrir des supports écrits + mais pas seulement + audiovisuels + multimédias + qui peuvent être aussi extrêmement précieux + notamment lorsqu'on utilise le tableau blanc interactif +++ et on essaye de dématérialiser au maximum justement les supports pédagogiques + incluant d'ailleurs le manuel scolaire ou les exercices + hein les cahiers d'exercices + en ayant recours à des versions électroniques + qui nous permettent justement + d'être un petit peu dans une dynamique + que j'appelle moi *l'éditic* + puisque pour l'instant ou encore jusqu'à récemment + les enseignants étaient obligés + à partir de documents issus de manuels scolaires ou de livres didactiques + de faire des collages + en quelques sortes + des découpages + pour essayer d'articuler les apports français et les apports étrangers +++ et grâce au recours à la trace numérique + on peut davantage personnaliser + je dirais + adapter + et ça simplifie énormément le travail et on est quelque part aussi + amené à avoir une vraie politique éditoriale et à concevoir nous-mêmes + donc les enseignants d'abord + les outils dont ils ont besoin +++ et quelque part on retravaille toujours la question du manuel scolaire ou des cahiers d'exercices de manière très originale puisque nous ne disposons pas sur le marché + j'ose exprimer les choses ainsi + ben des manuels prêts à utiliser +++ donc y a une espèce de capacité qu'on a à s'adapter en permanence et je dois dire qu'on fait des progrès actuellement puisque + avec les éditeurs mais aussi avec les partenaires institutionnels et culturels dont j'ai parlé + des différents pays + on tend justement à disposer de plus en plus de traces numériques qui nous permettent d'être de plus en plus flexible et opérationnel dans ces adaptations
73. MZ : d'accord +++ ben DEI1 + merci beaucoup
74. DEI1 : mais je vous en prie c'est avec grand plaisir

Fin de l'entretien : 28 min 18 s

ANNEXE 9

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC LE DIRECTEUR DE L'ÉCOLE INTERNATIONALE EN 2013

Mené et enregistré par Muriel Zougs le 21 janvier 2013

DEI1 : Directeur de l'École Internationale en 2012

DEI2 : Directeur de l'École Internationale en 2013

DAP : Directrice Adjointe du Primaire

DAS : Directeur Adjoint du Secondaire

P : Projet international pour lequel l'école internationale a été créée

MZ : Muriel Zougs - doctorante qui mène l'entretien

CE2 : Cours Élémentaire 2^e année - CM1 : Cours Moyen 1^e année -

CM2 : Cours Moyen 2^e année

FLE : Français Langue Étrangère

ESL : English as a Second Language (ALS : Anglais Langue Seconde)

1. MZ : heu + donc vous êtes directeur depuis la rentrée 2012
2. DEI2 : hum
3. MZ : c'est bien ça donc
4. DEI2 : septembre 2012
5. MZ : DEI1 m'avait expliqué le fonctionnement + heu + l'an passé + je voulais vous demander justement les changements qui avaient eu lieu par rapport à l'année dernière
6. DEI2 : ben cette année l'école heu c'est du grand classique + quand un chef d'établissement s'en va + la première année est exécutée suivant les préparatifs de son prédécesseur + donc l'année 2012-2013 se déroule selon le canevas préparé par DEI1
7. MZ : d'accord + donc au niveau du nombre d'élèves total dans l'école + l'année dernière + DEI1 avait dit plus de cinq cents à peu près
8. DEI2 : on est dans les cinq cent trente quelque chose
9. MZ : d'accord + et qui se répartissent à peu près moitié en primaire moitié en secondaire
10. DEI2 : exact
11. MZ : d'accord + heu + est ce que vous connaissez le nombre de classes
12. DEI2 : quatorze classes en élémentaire
13. MZ : oui
14. DEI2 : quatorze classes en primaire dont quatre en maternelle + ce qui en fait dix en élémentaire + et ensuite il y a + sauf exception + une classe par niveau en section internationale + heu donc sauf en cinquième où il y a deux classes + et même chose en section + en cursus européen d'enseignement + une classe par niveau

15. MZ : d'accord
16. DEI2 : voilà
17. MZ : d'accord + et les langues proposées sont toujours les mêmes + à savoir au primaire + on trouve les sections allemand anglais italien japonais chinois
18. DEI2 : espagnol
19. MZ : espagnol aussi en primaire
20. DEI2 : est-ce qu'on a encore espagnol en primaire + heu
21. MZ : l'an passé + on m'avait dit l'espagnol ça commence au secondaire
22. DEI2 : oui oui c'est exact + mais au niveau global on a six sections effectivement dont l'espagnol
23. MZ : voilà mais on ne le trouve pas en primaire
24. DEI2 : non exact
25. MZ : ça commence en sixième + et donc à partir de la sixième + donc on a une section supplémentaire + donc l'espagnol + plus les sections européennes
26. DEI2 : oui sachant que l'espagnol heu + on n'est pas certain même de + la possibilité de maintenir la section ouverte en secondaire
27. MZ : d'accord
28. DEI2 : voilà
29. MZ : vous n'avez pas beaucoup d'enfants espagnols + heu + au niveau du fonctionnement des sections internationales + parce que pour mon projet + je ne veux m'intéresser qu'aux sections internationales + je ne vais pas regarder les sections européennes + de façon à conserver le même fonctionnement de la petite section jusqu'à la terminale
30. DEI2 : oui + tout à fait
31. MZ : donc + concernant les sections internationales + heu les élèves qui sont dans une même classe pour les enseignements en français n'ont pas tous la même langue de section
32. DEI2 : oui
33. MZ : c'est bien ça
34. DEI2 : oui c'est le principe
35. MZ : certains partent en anglais + d'autres partent en japonais
36. DEI2 : oui
37. MZ : ok + heu d'accord
38. DEI2 : et puis ils sont ensemble pour l'enseignement en français et ils sont regroupés par sections
39. MZ : les 2 jours où il y a l'enseignement dans la langue de la section + d'accord
40. DEI2 : et parfois + heu + on regroupe dans la même section linguistique les élèves de plusieurs niveaux d'enseignement + on fait des classes multi niveaux +++ en italien par exemple + elle peut avoir 3 niveaux + ou en chinois

41. MZ : d'accord
42. DEI2 : d'accord
43. MZ : ah oui + ça je ne savais pas + c'est + pas forcément que des élèves de CM1 + par exemple + il peut y avoir par exemple CE2 + CM1 + CM2
44. DEI2 : heu je pense qu'en chinois en deux groupes vous avez les élèves des 5 classes
45. MZ : d'accord + ce qui rajoute une complexité
46. DEI2 : ce qui rajoute effectivement une complexité à la prise en charge d'élèves de niveaux linguistiques différents + parce que ça c'est une autre + heu + variable + ils ont des niveaux de langues mais parce qu'ils n'ont pas le même âge
47. MZ : ah oui aussi + d'accord + ça je ne savais pas + heu + d'accord + maintenant j'avais des questions au niveau de l'admission des enfants + donc pour les enfants du personnel P ils peuvent intégrer l'école à n'importe quel niveau
48. DEI2 : et à n'importe quel moment de l'année
49. MZ : d'accord +++ heu + par contre les enfants locaux + heu + est ce qu'ils peuvent eux aussi intégrer l'école internationale à n'importe quel niveau de classe
50. DEI2 : heu oui et on le fait + et il y a des élèves qui arrivent en maternelle + en élémentaire + en collège et en lycée sur la base de tests d'aptitude
51. MZ : d'accord + par contre eux ils n'arrivent pas en cours d'année
52. DEI2 : de test d'aptitude et plus ils sont grands de tests linguistiques construits parce que + heu + c'est par forcément évident de faire un test + heu + d'expression écrite en petite section maternelle
53. MZ : c'est sûr + soit si on aime les dessins + heu + oui et donc eux ils ne peuvent pas arriver à n'importe quel moment de l'année
54. DEI2 : non + c'est à la rentrée scolaire
55. MZ : d'accord voilà + heu +
56. DEI2 : c'est une procédure qui se fait au printemps
57. MZ : d'accord
58. DEI2 : précédent
59. MZ : et leur niveau de langue est évalué en français et également dans la langue de la section demandée
60. DEI2 : alors + heu + dans la langue de la section demandée c'est certain + et je pense qu'on va renforcer l'évaluation dans la langue française au vu de la situation d'un enfant qui avait été tellement boosté dans la langue cible par ses parents qu'il était en difficulté sérieuse en français + la langue ayant été complètement négligée
61. MZ : alors que c'était un enfant
62. DEI2 : français
63. MZ : français oui + d'accord
64. DEI2 : donc je pense qu'il faut qu'on marche sur deux jambes et que l'évaluation porte sur la langue cible mais qu'on n'oublie pas de contrôler le niveau en français aussi + même chose pour les enfants qu'ils soient français ou d'un autre coin du monde

65. MZ : en fait il faut le faire + parce que vous le faites pour les enfants qui ne sont pas français
66. DEI2 : aussi bien + pour tout le monde
67. MZ : mais heu + il faut le faire aussi pour les français
68. DEI2 : l'objectif c'est de vérifier que le candidat + heu + pourra bénéficier d'une scolarité réussie fructueuse + heu + voilà + et en fait on + implicitement on considérerait que il fallait vérifier le niveau de la langue cible pour un petit français mais on s'est rendu compte par la surprise qu'on a observé que il est bon de vérifier aussi la performance en français
69. MZ : et pour les enfants tout petits de petite section + ils ont peut-être pas forcément de capacité encore dans la langue cible
70. DEI2 : alors là + c'est des paramètres je les ai pas sous les yeux + pour lesquels on a une liste + heu + de points d'observation qui portent aussi bien sur des compétences d'évolution sociale pratiquement + d'insertion + d'intégration dans le groupe + capacité à fonctionner dans un + dans une classe comme on peut s'imaginer à cet âge-là +++ on peut avoir des enfants qui ne parlent que la langue cible + donc pour eux on ne se fait pas trop de soucis sur leur capacité à progresser en français vu qu'ils sont en France avec tout l'environnement + le bain linguistique environnant qui favorise
71. MZ : c'est le cas opposé qui est plus difficile
72. DEI2 : alors le cas opposé est plus difficile quand ce sont des enfants de familles non allophones + de cas d'enfants de familles francophones + c'est plus difficile de doser de mesurer les facteurs qui laissent espérer une scolarité réussie dans un cursus international
73. MZ : d'accord et en dehors des questions de langue et pour les petits des questions de se comporter dans un groupe + heu etc. + y a-t-il d'autres critères d'admission
74. DEI2 : heu + c'est des critères qui permettent de + heu comment on dit + de prédire les chances de réussite + voilà + de réussite scolaire + c'est pas d'autres éléments qui peuvent être pris en compte
75. MZ : je pensais + puisque les enfants du personnel P sont inscrits de droit on va dire + heu + je pensais aux enfants locaux + heu + eux ils doivent témoigner d'un + d'une + comment dire + d'une raison de devoir être scolarisé en enseignement bilingue
76. DEI2 : exactement
77. MZ : on peut pas juste inscrire son enfant parce que
78. DEI2 : faire candidature + non
79. MZ : sans raison valable de type familial ou de type d'avoir vécu dans le pays en question un certain temps
80. DEI2 : ah ben ça c'est le facteur favorable
81. MZ : oui
82. DEI2 : si vous voulez bon pour revenir sur P c'est simplement + heu + l'application de la convention du traité P de 1986 novembre je crois + convention traité P dans lequel la France s'est engagée à ouvrir une école pour accueillir les enfants des personnels P + donc voilà + y a pas à revenir là-dessus c'est un traité international + la France s'est engagée + la France honore ses engagements voilà +++ la vocation initiale + la raison

- qui a présidé à la construction de cette école au départ c'est l'accueil des enfants de chercheurs X
83. MZ : oui maintenant ça a été ouvert aux locaux dès le début ou par la suite
 84. DEI2 : oui + j'ai des chiffres quelque part mais effectivement dès le début à partir de 2010 il y a eu encore un renforcement de l'accueil d'enfants non P et là on est arrivé sensiblement moitié moitié d'enfants P et d'enfants non X
 85. MZ : d'accord + mais toujours avec une raison valable derrière + une origine familiale d'un pays
 86. DEI2 : un parcours + effectivement + le fait d'avoir résidé dans un pays où est parlée la langue de la section demandée + le fait qu'un ou deux + les deux parents ça arrive + on a des enfants non P dont aucun des deux parents ne parle le français + mais ils sont arrivés par ici et ils parlent tous deux ou l'allemand ou l'anglais + ou l'un d'eux + et ça c'est un facteur qui permet de prédire ou d'espérer une scolarité réussie + puisque à la maison la langue de la section demandée se trouve être parlée par au moins un des deux parents + c'est un appui fort
 87. MZ : oui + bien sûr + d'accord + ensuite je voulais aborder le + la question du dispositif de remise à niveau + donc en français il y a le FLE et en anglais l'*ESL*
 88. DEI2 : oui
 89. MZ : est ce qu'il y a aussi un dispositif de remise à niveau dans les autres langues de section ou est uniquement en anglais
 90. DEI2 : non je n'en connais pas dans les autres sections + je n'en connais pas en italien + je n'en connais pas en espagnol ni en allemand + ni en chinois ni en japonais +++ les personnes demandent la langue + heu demandent une section parce que cette langue est parlée à la maison + sinon si c'est des francophones + heu à 90% ils demandent la section anglaise + ce peut être aussi la section allemande + on a un certain nombre de francophones en section allemande mais heu
 91. MZ : donc en général il n'y a pas de besoin en fait
 92. DEI2 : il n'y a pas de besoin constaté tant qu'on n'a pas mis en place
 93. MZ : donc c'est surtout pour l'anglais parce que c'était pas forcément des anglophones qui vont dans les sections anglophones
 94. DEI2 : voilà
 95. MZ : d'accord + heu + et est-ce qu'il existe différents degrés de remise à niveau proposés + des groupes de niveau + par exemple pour les débutants
 96. DEI2 : oui
 97. MZ : et puis du renforcement
 98. DEI2 : oui y compris dans l'*ESL* il y a distinction entre les besoins des enfants + on va parler plus en terme de besoin que de niveau + mais le volume horaire de cours d'*ESL* suivi par les petits francophones + cela il faudrait vérifier + je pense qu'en *ESL* il est possible qu'il y ait des enfants non francophones d'ailleurs
 99. MZ : oui
 100. DEI2 : donc ils suivent plus ou moins longtemps + heu le jour où c'est l'anglais + ils sont plus ou moins longtemps avec le professeur d'*ESL*

101. MZ : justement j'allais vous demander quand se déroulaient ces séances de renforcement + donc si j'ai bien compris le FLE c'est sur le temps des enseignements en français
102. DEI2 : oui
103. MZ : et l'*ESL* sur le temps des enseignements en anglais
104. DEI2 : voilà tout à fait + ce qui fait que pendant ce temps-là + le fait que des élèves sont en *ESL* permet + sur une partie de la journée + en anglais + bien sûr c'est tout à fait arithmétique + ça permet au prof d'anglais d'avoir pendant ce temps-là une classe plus homogène de locuteurs natifs ou bilingues en anglais
105. MZ : et à la place de quelle matière les élèves participent à l'*ESL* ou au FLE + est-ce que c'est prédéterminé ou est-ce que c'est les enseignants qui décident
106. DEI2 : alors dans le 1er degré je vous renverrai vers la coordinatrice premier degré parce que c'est plus variable et je pense qu'elle vous donnera une réponse plus construite + plus précise + dans le second degré + dans la mesure du possible c'est bien sûr pareil dans le cours d'anglais que a lieu le cours d'*ESL* et le cours de français qu'a lieu le cours de FLE + sinon après on propose à l'élève nouvellement arrivé qui doit débiter en français ou en anglais d'aller + heu + comment expliquer ça + les premiers cours de la langue non maîtrisée par l'enfant + qu'on lui demande de suivre dans la langue qu'il ne maîtrise pas + ben c'est normalement éducation physique et sportive + l'enseignement de musique par exemple +
107. MZ : on évite les matières comme les sciences + l'histoire géographie qui sont peut-être un peu trop spécifiques avec un vocabulaire trop spécifique
108. DEI2 : alors la biologie fait appel à des maîtrises d'expression écrite assez poussées donc on retire souvent les enfants du cours de FLE pendant le cours de bio quand il a lieu en français parce qu'il ne comprend pas
109. MZ : c'est trop difficile
110. DEI2 : pareil en histoire
111. MZ : d'accord + et donc vous m'avez répondu sur les matières en général + tout le monde participe donc + le sport + la musique + voilà les matières moins spécifiques on va dire + et donc qui décide de cela + c'est commun à toute l'école de dire + tous les élèves assistent quel que soit leur niveau de langue au cours de sport en anglais ou en français + et par contre pendant la biologie ils vont tous + enfin ceux qui en ont besoin + en FLE ou en *ESL* + ça c'est commun à toute l'école ou ça dépend c'est chaque
112. DEI2 : alors la personne qui a exactement la réponse correcte et précise c'est la personne qui fait les emplois du temps + plus que là où je suis où j'ai des principes généraux + donc je vous engage à poser la question à DAS pour le second degré et à DAP pour le premier degré
113. MZ : d'accord + très bien + et pour faire ces groupes de niveau on fait des évaluations j'imagine
114. DEI2 : oui
115. MZ : et je voulais vous demander à quelle période + à l'arrivée + en début d'année +
116. DEI2 : les groupes sont constitués en début d'année + et puis ensuite en fonction des arrivées + en fonction ensuite des progrès de l'enfant c'est de façon + il y a une mise en place des groupes en début d'année + ensuite ça évolue en fonction des apprentissages des enfants ou de l'arrivée de nouveaux élèves

117. MZ : d'accord + et pour les enfants qui ne bénéficient pas d'une section linguistique qui corresponde à leur langue maternelle + déjà quels sont-ils + quelle nationalité
118. DEI2 : alors le russe + le coréen
119. MZ : d'accord
120. DEI2 : il n'y a pas section russe + il y a maintien dans la langue de la culture d'origine pour ces deux langues là + donc ça se traduit par + de mémoire demandez mais on est sur environ 3 heures hebdomadaires
121. MZ : où ils font quoi
122. DEI2 : et ben ils font des activités
123. MZ : dans leur langue maternelle
124. DEI2 : dans leur langue maternelle + le russe ou le coréen + pour le maintenir
125. MZ : oui d'accord + vous avez quand même des intervenants de langue + de ces langues-là + il n'y a pas de section parce qu'il n'y a pas assez d'enfants + pour ouvrir une section
126. DEI2 : oui + c'est pas une section en tant que telle + et puis soit il n'y a pas assez d'élèves + ou dans le cas des coréens ils sont contents d'avoir ce complément + mais ils demandent même pour ne pas perdre sur le temps mettons de l'anglais + que ces cours de maintien dans la langue d'origine aient lieu en plus du temps scolaire
127. MZ : d'accord + et c'est pareil pour les indiens + aussi
128. DEI2 : hindi
129. MZ : hindi + exact + et pour l'espagnol comme il n'y en a pas au primaire + il n'y a pas de section espagnole au primaire + il y a peut-être quelque chose pour eux
130. DEI2 : alors non + ils vont suivre en fait ils vont en anglais + heu excusez-moi + langue et culture + vérifiez pareil auprès de DAP + russe je suis certain + hindi je suis certain + coréen aussi donc c'est les trois enseignements mais recontrôlez ces trois points-là
131. MZ : d'accord + et en général ces enfants ils choisissent quelle section + les russes + les coréens les indiens
132. DEI2 : un russe plus grand qui a passé son bac l'an dernier + il était en section allemande + sinon coréen et indien c'est l'anglais
133. MZ : et est-ce que ces enfants peuvent bénéficier de remise à niveau à la fois en français et en anglais
134. DEI2 : je ne connais pas de cas d'enfants qui aurait les deux besoins
135. MZ : pour un enfant russe par exemple
136. DEI2 : heu je n'ai pas d'exemple qui me vient à l'esprit
137. MZ : mais enfin en soit c'est possible
138. DEI2 : on peut le concevoir oui + dans la mesure où c'est un enfant qui parle une langue pour laquelle on n'a pas de section correspondant à sa langue maternelle
139. MZ : d'accord + et bien voilà + je vous remercie
140. DEI2 : je vous remercie aussi

Fin de l'entretien : 19 min 45 s

ANNEXE 10

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC LA DIRECTRICE ADJOINTE DU PRIMAIRE

Mené et enregistré par Muriel Zougs le 28 mars 2013

DAP : Directrice Adjointe du Primaire

P : Projet international pour lequel l'école internationale a été créée

V : Ville dans laquelle se trouve l'école internationale

MZ : Muriel Zougs - doctorante qui mène l'entretien

PS : Petite Section de maternelle - MS : Moyenne Section de maternelle

GS : Grande Section de maternelle - CP : Cours Préparatoire

CE1 : Cours Élémentaire 1^e année - CE2 : Cours Élémentaire 2^e année

CM1 : Cours Moyen 1^e année - CM2 : Cours Moyen 2^e année

FLE : Français Langue Étrangère - ESL : *English as a Second Language*

1. MZ : bonjour DAP
2. DAP : bonjour MZ
3. MZ : vous êtes donc l'adjointe au directeur pour le premier degré
4. DAP : oui
5. MZ : je voulais vous demander concernant le primaire combien il y avait d'élèves inscrits en tout en maternelle et élémentaire
6. DAP : très bien alors on a deux cent cinquante-huit inscrits heu sur la maternelle et l'élémentaire + quatre –vingt-onze en maternelle et cent soixante-sept en élémentaire
7. MZ : d'accord + et combien est-ce qu'il y a de classes en maternelle
8. DAP : il y a quatre classes en maternelle
9. MZ : d'accord
10. DAP : alors on parle des classes de français
11. MZ : oui on parle des classes de français
12. DAP : donc quatre classes de français
13. MZ : donc je sais qu'il y a une seule PS
14. DAP : une MS et deux GS
15. MZ : d'accord + et en élémentaire combien de classes
16. DAP : dix classes + donc tous les niveaux comportent deux classes + c'est à dire qu'on a deux CP + deux CE1 + deux CE2 + heu deux CM1 et deux CM2
17. MZ : d'accord + très bien + et je voulais vous demander également quelles étaient les langues proposées dans les sections internationales du primaire

18. DAP : alors au niveau du primaire on a l'anglais + l'allemand + l'italien + le chinois et le japonais + là on parle des langues de sections
19. MZ : oui et il n'y a pas de section espagnol
20. DAP : non
21. MZ : c'est que au secondaire
22. DAP : voilà tout à fait
23. MZ : d'accord + très bien + heu donc heu + oui des langues de sections et j'ai constaté ce matin dans la classe de S. qu'il y avait aussi des cours de + d'autres langues parce qu'il y a un petit indien qui est parti un moment pour suivre un cours d'indien
24. DAP : oui + tout à fait + ça s'appelle maintien dans la langue de la culture d'origine et nous avons ce dispositif pour l'hindi + pour le russe et pour le coréen
25. MZ : d'accord + heu + très bien + alors ensuite concernant l'admission des élèves + les élèves peuvent-ils intégrer l'élémentaire et la maternelle à n'importe quel niveau de classe
26. DAP : heu ça dépend + heu ça dépend des élèves puisque nous avons disons une admission de droit pour les enfants P + les enfants issus du personnel P + donc les enfants de personnel P peuvent intégrer à n'importe quel moment dans l'année + ce n'est pas le cas des enfants non ayant droit P qui eux doivent respecter la procédure d'inscription et les dates de la mairie de V
27. MZ : d'accord + et par exemple le cas des enfants locaux + est-ce qu'ils peuvent rentrer au CP ici s'ils n'ont pas fait la maternelle ici
28. DAP : oui dans la mesure où ils ont le niveau de langue souhaité
29. MZ : d'accord + et
30. DAP : et + et + et très important et même primordial + dans la mesure où il y a de la place + c'est à dire que c'est la capacité d'accueil qui va déterminer l'accueil des locaux de toute façon
31. MZ : d'accord
32. DAP : donc je vous donne un exemple + si on a une classe par exemple + on peut avoir deux CP à 18 en classe de français + et un CP en anglais qui est déjà à 25 + puisque les enfants des deux classes de français vont se réunir pour aller dans la classe d'anglais + si l'effectif + la capacité d'accueil n'est pas suffisante en anglais + on ne pourra pas voilà avoir d'entrée à ce niveau là
33. MZ : d'accord + par contre les enfants locaux ne peuvent pas intégrer en cours d'année
34. DAP : non
35. MZ : sauf pour un déménagement
36. DAP : non
37. MZ : en cours d'année c'est que pour le personnel P + d'accord
38. DAP : et la raison pour cela c'est que nous ne pouvons pas + disons + au niveau des enseignants et de la dotation + ça se prévoit un an à l'avance + donc c'est déjà relativement + bon voilà + il faut des fois un petit peu jongler + c'est pas évident d'avoir des entrées à n'importe quel moment + donc pour les enfants locaux + la mairie a demandé à ce que les inscriptions soient faites selon la période d'inscription

39. MZ : d'accord + donc tous ces enfants + qu'ils viennent du personnel P ou non + sont évalués en langue
40. DAP : alors non + pas tous les enfants + seulement les enfants + puisque les enfants des personnels P sont ayant droit + donc en temps qu'ayant droit ils n'ont pas de tests à passer
41. MZ : d'accord
42. DAP : par contre les enfants qui ne sont pas + qui ne font pas partie disons des ayant droit + eux doivent passer des tests de langues
43. MZ : d'accord
44. DAP : et on parle de la langue de section et non pas du français + ce n'est pas un test de niveau + on n'évalue pas le niveau d'un enfant en mathématiques + on évalue sa capacité à suivre dans le cours en langue + dans la langue de section
45. MZ : donc vous évaluez uniquement la langue de section
46. DAP : voilà et c'est la langue qui avant tout est évaluée et non pas le niveau de l'enfant dans les matières + voilà + est-ce que cet enfant sera capable de suivre un cours de mathématiques en allemand puisqu'on apprend pas la langue + on apprend dans la langue et ça c'est très important de le mentionner
47. MZ : oui d'accord + donc ils sont évalués dans la langue de la section qu'ils ont choisie
48. DAP : qu'ils demandent
49. MZ : qu'ils demandent quoi + d'accord
50. DAP : dans la mesure où c'est disponible
51. MZ : oui + bien sûr + et est-ce qu'il y a d'autres critères d'admission à part de respecter le calendrier de la mairie pour les enfants locaux et les tests de la langue de section
52. DAP : c'est principalement ça + c'est à dire calendrier de la mairie et après tests de langue
53. MZ : d'accord +++ ensuite je voulais vous demander quelles matières étaient enseignées en français et quelles matières étaient enseignées dans la langue de la section + est-ce que toutes les matières sont enseignées dans les deux langues
54. DAP : à priori oui puisque en fait ce qui se passe + c'est que les professeurs de langues doivent respecter le curriculum national + c'est à dire que une des + disons + un des engagements de la France c'est de permettre + de donner la possibilité aux enfants de pouvoir réintégrer + lorsqu'ils retournent après dans le pays d'origine des parents + de pouvoir réintégrer le système éducatif + heu + donc du pays d'origine + donc un enfant qui arrive par exemple en CP dans la section allemande + s'il retourne au niveau du CE2 donc deux ans plus tard + doit pouvoir reprendre sans trop + disons + sans trop de difficultés le système germanique + voilà pour le même niveau +++ donc l'enseignement des matières varie selon les pays + donc on ne va pas enseigner forcément la même chose de la même façon + dans la langue et en français +++ ceci étant dit + pour ne pas faire deux programmes en même temps + on va harmoniser + pour ne pas que le curriculum soit trop lourd pour l'enfant + qu'il ait tout le programme français + tout le programme anglais ou allemand + les professeurs vont harmoniser de manière à des fois se partager des compétences qui sont vues dans les deux programmes + par exemple notamment au niveau des arts + des activités physiques + sportives + on va peut être dire bon ben voilà pour les CE2 la section de langue va se concentrer sur

les arts au premier semestre + et au deuxième semestre + la section française + enfin l'enseignement en français va s'occuper de l'activité sportive et au deuxième semestre + on va changer + pour pas avoir

55. MZ : pour pas qu'ils fassent deux fois
56. DAP : voilà + ça empêche pas le professeur de faire une activité d'art quand même + dans son semestre même si c'est pas prévu sur le calendrier + on ne veut pas non plus trop cloisonner + mais on va essayer quand même de + d'alléger pour que l'enfant n'ait pas une surcharge cognitive +++ en mathématiques par exemple + pour + je crois que c'est le CM1 + la géométrie est faites plutôt par la section française + et tout ce qui est algèbre et numération + plutôt par les sections de langue +++ donc voilà on essaie de trouver une harmonisation pour diminuer un petit peu + le
57. MZ : ou parce que en plus pour les enseignants aussi + les enseignants qui enseignent en français ils n'ont que deux jours sinon pour faire ce qu'on fait normalement en quatre jours
58. DAP: voilà + donc forcément on va se concentrer sur les fondamentaux + et on n'oublie pas que les compétences seront aussi évaluées dans la langue de section + donc de toute façon + c'est pas tout le programme en deux jours en fait si on parle du socle de compétences + les compétences pour un niveau donné vont être vues de toute façon en langue + vont être vues en français + donc si on ne fait pas tout le programme + de toute façon il y a d'autres compétences qui vont être vues dans la langue de section
59. MZ : oui bien sûr
60. DAP : donc l'objectif c'est pas d'avoir les deux programmes mais d'avoir vraiment les fondamentaux et après + dans les deux langues + et après de s'harmoniser pour pouvoir permettre aussi des échanges entre la langue de section et le français +++ de même par exemple en chinois + en chine les cours d'histoire n'ont pas lieu tout de suite + on se concentre d'abord sur l'apprentissage des caractères chinois de la langue + donc à ce moment là ben on sait que peut-être les élèves de CM2 auront un programme d'histoire dans la langue de section chinoise qui sera peut-être inférieure à ce qui va se faire en français + donc on essaie d'harmoniser au maximum
61. MZ : d'accord + et ça + cette harmonisation c'est pour toute l'école + enfin l'école je veux dire le primaire
62. DAP : oui + si on parle du primaire oui absolument + on a fait des tableaux d'harmonisation où on met à plat en fait les progressions verticales de chaque langue + et après on a essayé de voir voilà comment qu'est-ce qui se répète et parmi ce qui se répète + comment est-ce qu'on peut harmoniser + alors parfois en même temps des fois + la répétition est pas forcément mauvaise + à savoir en mathématiques + bon un enfant qui a appris à faire la division en français + qui n'a peut-être pas tout compris + va la voir aussi dans la langue de section + et peut-être que l'approche sera un petit peu différente + la méthode un petit peu différente et finalement le fait de revoir la notion va l'aider à mieux la comprendre
63. MZ : oui + donc pour certaines notion ça peut être un plus
64. DAP : exactement + donc on a essayé en plus d'être pas trop rigide en disant voilà c'est vu que dans une langue parce qu'on s'est aperçu que finalement souvent ça aidait des enfants de voir la notion plus d'une fois et de façon différente et dans la langue différente + dans l'autre langue +++ d'autant plus que tous les enfants en français n'ont pas les mêmes niveaux de langue + c'est à dire que dans la classe de français + les enfants +

mettons si on prend l'exemple de l'anglais + on va avoir des enfants francophones et des enfants anglophones qui vont suivre ensemble le cours de mathématiques + donc les enfants anglophones auront peut-être besoin de revoir cette notion précise dans leur langue pour avoir vraiment une compréhension globale

65. MZ : oui + oui + tout à fait + d'accord + et après les enseignants + moi j'appelle les binômes d'enseignants + c'est à dire l'enseignant qui enseigne en français et celle qui enseigne en anglais + puisque je regarde uniquement les sections anglaises + elles vont aussi s'harmoniser entre elles aussi + en plus de cette harmonisation générale
66. DAP : alors ça c'est la difficulté ne regarder justement qu'un binôme + en fait on ne devrait pas parler du binôme + parce que le professeur de français a cinq interlocuteurs et d'un point de vue de la recherche + on peut imaginer un binôme français / anglais mais dans la réalité + ça ne se passe pas comme ça + puisque le professeur de français va avoir dans sa classe un enfant + par exemple allemand + deux enfants coréens + deux enfants japonais + italiens + allemands + donc en fait on ne peut pas parler en fonction du binôme puisque l'enseignant de français doit garder en tête que + il ne peut pas s'accorder simplement avec l'enseignant de langue anglaise
67. MZ : il faut qu'il s'accorde en même temps avec l'enseignant de japonais
68. DAP : voilà + donc d'où la difficulté de fonctionner en binôme + puisqu'en fait le nombre d'interlocuteurs est tellement important qu'il faudrait que le professeur de français ait vraiment en tête ce qui a été fait la semaine précédente dans chaque langue pour être pertinent après dans l'adaptation en français + vous voyez ce que je veux dire + en fait c'est pour cela que la notion de binôme me gêne parce qu'en fait + dans la réalité + c'est pas un binôme + ça serait valable si on avait une école bilingue + français anglais + c'est pas le cas + en fait c'est pas vraiment possible justement vu le nombre des interlocuteurs +++ c'est pour ça qu'on a mis à plat ces progressions et cette harmonisation + où là on a vraiment toutes les langues qui sont représentées
69. MZ : d'accord + et au niveau des dispositifs FLE et *ESL* + ça existe en maternelle et en élémentaire
70. DAP : oui
71. MZ : donc le FLE pour le français et l'*ESL* pour l'anglais + est-ce qu'il existe des dispositifs du même style pour les autres langues de section
72. DAP : non
73. MZ : non + d'accord
74. DAP : on aimerait bien mais après c'est une question de dotations + de moyens + et donc non
75. MZ : c'est difficile + et dans ces dispositifs qui existent donc en FLE et en *ESL* + est-ce qu'on fait différents + des groupes de niveaux
76. DAP : oui
77. MZ : un niveau de débutants + un niveau plus avancé
78. DAP : oui + absolument + en général on a donc débutants + intermédiaire avancé + et puis en cours d'année on peut avoir deux grands débutants parce que les débutants qui sont arrivés en septembre + déjà au mois de mars avril vont commencer à acquérir un bon niveau de français par exemple pour le FLE + d'autant plus qu'ils sont dans un contexte d'environnement francophone + mais à ce moment-là en avril comme ça a été le cas + on peut avoir deux nouveaux enfants qui à leur tour ne parlent pas un mot de

français + donc on va avoir une intégration progressive dans la classe entière de toute façon + mais par exemple + ce qu'on peut faire à ce moment-là + faire un renforcement ou créer un groupe plus spécifique pour les grands débutants + ceux qui viennent d'arriver vont être pris un petit peu à part pour renforcer + pour donner les premières notions que les autres ont déjà acquises + donc à la fois on va les intégrer au groupe de FLE débutant + et on va renforcer en plus + donc on va peut-être à un moment donné avoir les débutants qui se joignent à la classe entière + et avoir un renforcement spécifique pour les grands débutants + ou alors plutôt on va peut-être intégrer les débutants qui commencent à avoir un bon niveau au groupe intermédiaire + et voilà avoir le professeur de FLE qui va prendre par exemple une heure ou deux les tous nouveaux arrivants

79. MZ : oui + d'accord + et qui évalue ces enfants + c'est par rapport aux tests
80. DAP : alors non
81. MZ : ou c'est le professeur de FLE
82. DAP : non + puisqu'on ne fait pas de tests en français
83. MZ : oui c'est vrai
84. DAP : donc ça va être le professeur de classe entière et le professeur de FLE
85. MZ : les deux ensembles qui vont décider + ce serait bien de prendre celui-ci dans le groupe des intermédiaires
86. DAP : voilà + après + souvent ce qu'on a c'est des enfants qui viennent d'arriver + qui arrivent d'un autre système + donc ce sont souvent + quand ils arrivent à l'école internationale + ils sont souvent quand même débutants +++ à moins qu'il y ait un parent francophone + à ce moment-là c'est un petit peu différent + mais c'est vrai que dans la plupart des cas + des enfants qui arrivent de corée + des enfants indiens + à priori quand ils arrivent à l'école internationale ils sont débutants en français
87. MZ : d'accord + et les enseignants de classe principale et de FLE ou de *ESL* décident à quel moment + enfin quand ils veulent + ils peuvent dire + ah ben cet élève je pense que maintenant c'est bon + il peut soit passer dans l'autre groupe + soit il n'a plus besoin + ou est-ce qu'il y a des périodes
88. DAP : voilà + alors pour répondre précisément je pense que ça serait bien de se tourner vers l'équipe de français langue étrangère + de demander spécifiquement au professeur de FLE + mais en général ce qu'on va dire c'est qu'on va avoir une période de deux trois mois où l'enfant il va être peut-être juste en FLE + sauf peut-être pour le sport + le sport ou les arts et puis progressivement + les mathématiques c'est peut-être ce qui va être réintégré le plus vite + et puis après peut-être la découverte du monde + et petit à petit on va réintégrer des notions + on va réintégrer l'enfant à la classe entière + suivant ce qui est vu par le professeur de classe entière + et je dirai que dans l'ordre ça va être très vite + le sport + les arts + puis les mathématiques + et puis après ça va dépendre + heu ça va dépendre de l'enfant + voilà + disons + de ses progrès dans l'apprentissage du français + de ses progrès au niveau + par exemple est-ce que c'est un enfant qui tout de suite s'est socialisé rapidement avec les autres enfants + donc est-ce qu'il a développé assez vite une connaissance du français + donc c'est un peut quand même suivant un peu le profil + pas le profil + mais disons suivant chaque enfant + c'est une approche assez personnalisée
89. MZ : donc il n'y a pas un moment dans l'année prévu
90. DAP : non

91. MZ: où on dit on évalue + et pour refaire les groupes + c'est fluide + en fonction de l'évolution des enfants
92. DAP : voilà + exactement + pour vous donner un exemple aussi + on peut avoir des enfants qui suivent des cours particuliers en français en dehors de l'école + et qui sont dans un bain linguistique français assez important + qui finalement assez vite + suivant aussi leur langue d'origine + un enfant peut être hispanophone va quand même voilà intégrer le français assez vite par rapport à un enfant japonais qui vient tout juste d'arriver +++ mais et encore ça dépend + ça dépend +++ donc je dirai de toute façon que la première année + l'enfant une grande partie de la journée va se trouver en français langue étrangère + en sport + en art + avec les professeurs de classe entière + et puis petit à petit + suivant les progrès on va pouvoir le réintégrer assez vite en mathématiques + ou il va falloir plus de temps + voilà + si c'est un enfant timide qui va avoir besoin du petit groupe pour s'exprimer + ou est-ce que c'est un enfant qui au contraire va assez vite se sentir bien dans la classe entière +++ on a différents cas de figure en fait
93. MZ : il faut s'adapter au cas par cas quoi
94. DAP : oui
95. MZ : d'accord + donc juste pour être sûre + les cours de FLE ont toujours lieu pendant les jours d'enseignement en français
96. DAP : bien sûr
97. MZ : et les cours d'*ESL* pendant les jours d'enseignement en anglais
98. DAP : absolument
99. MZ : d'accord + est-ce qu'il est possible qu'un enfant
100. DAP : et puis + excusez-moi + juste pour terminer pour le FLE
101. MZ : oui
102. DAP : on va avoir aussi le professeur de FLE qui va se retrouver aussi + par exemple pour les mathématiques + en classe entière + c'est à dire que l'enfant sera toujours en FLE mais son professeur va assister au cours de mathématiques + pour pouvoir l'aider justement à suivre +++ donc pour qu'il puisse continuer à faire des mathématiques mais dans la classe entière + mais ceci dit avec le soutien de son professeur de français langue étrangère
103. MZ : ah oui + d'accord + et est-ce qu'il est possible qu'un enfant ait à la fois des cours de FLE et d'*ESL* + un enfant par exemple espagnol + qui n'est ni francophone + ni anglophone
104. DAP : oui absolument + un enfant espagnol qui rentrerait dans la section anglophone
105. MZ : ah non alors + oui espagnol parce qu'il n'y a pas de section espagnole + c'est pour ça que j'avais pris cet exemple +
106. DAP : c'est caractéristique des enfants qui viennent de corée + puisque quand ils arrivent en général + pour la plupart sont débutants en français et en anglais + pas tous + mais souvent un enfant russe + même chose + va avoir du FLE et de l'*ESL*
107. MZ : d'accord
108. DAP : donc les enfants indiens + les enfants russes + les enfants coréens + sont en général intégrés à la section anglophone +++ si leur langue n'est pas représentée + ils

- sont souvent intégrés à la section langue anglophone + mais pas toujours +++ on a une famille ayant droit P hispanophone qui a demandé à intégrer la section italienne
109. MZ : d'accord + c'est les parents qui demandent en fait + d'accord + très bien + et donc justement pour ces élèves qui ne bénéficient d'une section linguistique + de leur langue maternelle + donc on a dit qu'il y avait des coréens + des russes + des indiens + des espagnols
 110. DAP : mais on a un peu de tout + on peut avoir des enfants qui viennent de finlande + de bulgarie + donc en fait c'est pas + il y a beaucoup de nationalités + donc il faudrait demander si vous voulez savoir exactement la représentation + mais c'est très varié +++ on a des enfants franco bulgares + voilà qui vont intégrer par exemple la section italienne
 111. MZ : d'accord + donc vous disiez que en général + ceux dont la langue maternelle n'est pas représentée dans les sections + prennent en général l'anglais + mais pas toujours
 112. DAP : mais pas toujours + si leur langue parlée à la maison est plus proche par exemple de l'allemand ou de l'italien + il se peut qu'à ce moment-là ils intègrent cette section
 113. MZ : d'accord + et + qu'est-ce qui est prévu + on en a un peu parlé tout à l'heure avec l'hindi + pour garder le lien avec la langue maternelle + vous me disiez
 114. DAP : ben c'est principalement ces cours de maintien dans la langue et la culture d'origine avec par exemple au niveau de l'hindi + la fête des cerfs volants + qui va être célébrée comme elle l'est en inde + on essaye aussi de respecter les + heu + au niveau des cultures + il y a des fêtes qui vont être célébrées au sein de l'école + bon au niveau de l'italien je pense au carnaval + l'hindi on a la fête des cerfs volants + au niveau de la section japonaise on a la fête des enfants qui a lieu au japon + donc toute fête qui peut s'intégrer dans le système français + à savoir + on va pas célébrer nécessairement une fête religieuse + mais on va avoir différentes fêtes qui + on peut avoir le nouvel an chinois + fête des cerfs volants + fête des enfants + carnaval + des fêtes allemandes +++ on va essayer chaque année de mettre l'accent sur certaines fêtes importantes dans la culture
 115. MZ : d'accord + et ces cours de maintien dans la langue et la culture d'origine + ça a quelle fréquence
 116. DAP : alors par exemple en maternelle + c'est une heure et demi par semaine + et à l'élémentaire c'est un peu plus + je pense que c'est trois heures
 117. MZ : d'accord + ok + bien + écoutez + merci
 118. DAP : à vérifier peut-être avec les professeurs d'hindi + en élémentaire + combien exactement suit chaque enfant + ça peut dépendre aussi des niveaux +++ entre le CP et le CM2 on peut avoir une différence + voilà +++ par exemple + il y a des cours de culture générale en hindi + culture générale où là on va peut-être plus parler de l'Inde + de l'histoire + et ça c'est plus réservé aux élèves de CM2
 119. MZ : oui d'accord + c'est en fonction de l'âge des enfants +++ donc on a ça pour l'hindi + pour quelles autres langues
 120. DAP : pour le coréen et pour le russe
 121. MZ : d'accord + ok
 122. DAP : alors après suivant les familles + par exemple les familles indiennes + sont tout à fait d'accord + comment dire + pour que l'enfant suivent ces cours d'hindi pendant + enfin voilà ça dépend un peu + c'est à dire que on peut avoir des cours qui se font pendant

les cours de langue + c'est à dire en maternelle par exemple + le professeur d'hindi intervient pendant la cession en anglais + c'est à dire que les enfants vont être si vous voulez retirés de la classe d'anglais pour aller faire le maintien dans la culture et la langue hindi + à côté de ça on peut avoir aussi des cours supplémentaires qui ont lieu entre midi et deux + voilà + on peut avoir le cours de culture générale + parce que sinon on manque aussi de temps + puisqu'on a les jours en français et les jours en anglais qui sont déjà assez chargés + donc on peut avoir aussi un cours de coréen aussi de culture générale pendant la pause méridienne

- 123. MZ : d'accord + et ça c'est facultatif ou tous les enfants indiens assistent à ces cours
- 124. DAP : on va dire qu'on le propose avec enthousiasme + voilà
- 125. MZ : il y a des familles qui peuvent dire non je ne souhaite pas que notre enfant participe
- 126. DAP : oui + c'est le cas + je pense particulièrement aux familles coréennes qui veulent vraiment mettre l'accent sur le français et sur l'anglais +++ donc + voilà + ça + ça va dépendre des familles + mais à priori on le propose et on l'encourage pour tous les enfants + maintenant + si une famille s'y oppose + il n'y a pas de problème on va respecter son souhait
- 127. MZ : ok + bien merci beaucoup
- 128. DAP : de rien + avec plaisir

Fin de l'entretien : 26 min 06 s

ANNEXE 11

MAIL AUX ENSEIGNANTS EXPLIQUANT NOTRE PROJET DE RECHERCHE

Bonjour,

Je m'appelle Muriel Zougs, je suis moi-même enseignante à Marseille en CP et en parallèle je fais une thèse en sciences de l'éducation sur l'enseignement en contexte multilingue. En faisant cette thèse, j'aimerais participer au développement de l'enseignement bilingue en France et également amener des réponses aux enseignants des écoles "ordinaires" qui ont dans leurs classes des élèves bilingues sans savoir comment le valoriser. Je considère votre établissement comme un spécialiste de qui nous pourrions apprendre beaucoup. Pour les enseignants qui participeraient à ma recherche, cela serait pour eux, l'opportunité de prendre du recul sur leur pratique. C'est dans ce cadre que je souhaiterais venir dans votre classe en tant qu'observatrice.

Ma recherche porte sur la façon dont les enseignants s'adaptent à l'hétérogénéité linguistique de leurs élèves. Je cherche à comprendre l'influence du niveau de classe, de la discipline enseignée et de la langue de scolarisation. C'est pourquoi, concernant ce dernier point, il est important pour moi d'observer deux enseignants travaillant avec les mêmes élèves (à peu près), l'un en français et l'autre en anglais, sur le même type de leçon. Je dois filmer car c'est le protocole qui m'est imposé. Sans appuyer mon analyse sur un film, ma recherche n'aurait pas de valeur scientifique. Ce film ne servira qu'à la recherche et votre anonymat ainsi que celui de vos élèves seront toujours respectés. Je préparerai le matériel avant que les élèves n'entrent en classe, m'installerai dans un coin de la classe et n'interviendrai à aucun moment. Je souhaiterais également m'entretenir avec vous (environ 15 min) pour parler principalement du contexte multilingue de votre classe et de la séance observée. Ces entretiens doivent être enregistrés (audio uniquement) également pour des raisons de valeur scientifique.

Si vous acceptez de me recevoir dans votre classe, nous choisirons ensemble la date, le moment de la journée ainsi que le type de leçon que j'observerais. A ce sujet, l'idéal serait une séance plutôt scientifique et une autre plutôt littéraire pour pouvoir en comparer l'influence. Pour les leçons, vous êtes plus aptes que moi à savoir ce qui serait à la fois le plus facile et le plus intéressant à observer. Il faudrait qu'il s'agisse des mêmes types de leçons que je filmerais en français et en anglais. Il serait également intéressant pour ma recherche d'observer votre classe, avec et sans les élèves bénéficiant de cours de FLE ou d'ESL et de les filmer également pendant ces cours. Nous devons faire signer une autorisation de filmer aux parents (j'ai préparé un document français/anglais) et compter deux semaines minimum entre le moment où nous les distribuerons et le jour du film.

J'espère avoir répondu à vos éventuelles interrogations concernant mon projet de recherche et que vous souhaiterez y participer. N'hésitez pas à me poser toutes autres questions.

Bien cordialement,

Muriel Zougs

ANNEXE 12

DEMANDE D'AUTORISATION DE FILMER LES ÉLÈVES



Zougs Muriel - EA4671 ADEF ; Aix-Marseille Université ; ENS Lyon, IFE

Chers parents,

Votre enfant, élève de à l'École Internationale PACA, participe aux enseignements en anglais. En accord avec la Direction de l'établissement et en collaboration étroite avec son professeur,, ces enseignements feront l'objet d'une étude. Dans ce cadre, il est prévu des enregistrements vidéo des activités des élèves et du professeur au cours du

Ces enregistrements n'ont qu'un but de recherche et de formation. Certains passages courts peuvent être, dans le futur, diffusés à des petits groupes d'enseignants ou de chercheurs dans le cadre de stages de formation ou de communications de recherche. Dans ces conditions, autorisez-vous les chercheurs à diffuser éventuellement ces passages à ce type de public ? L'anonymat des élèves est, bien évidemment, toujours scrupuleusement respecté.

Merci de ramener à ce coupon rempli et signé, au plus tard le

Dear parents,

Your child, pupil in class at PACA International School, is involved in the English courses. With the agreement of the School headmaster and in close collaboration with his teacher, these courses will be the subject of a study. With this intention, pupils and teacher's activities will be video recorded during the courses of

The aim of these recordings is only research and training. Some short passages might be broadcasted in the future, to small teachers or researchers' groups, as part of training courses or research communications. In these conditions, do you allow researchers to broadcast possibly these passages to this type of public? Pupils' anonymity is obviously always scrupulously respected.

Thank you for returning to this coupon completed and signed, at the latest on

AUTORISATION / AUTHORIZATION

Je soussigné / I the undersigned :

Nom / Last name : Prénom / First name :

Responsable légal de l'élève / Legal person in charge of :

Nom / Last name : Prénom / First name : Né le / Born on :

élève à l'École Internationale PACA en classe de / pupil of the PACA International School in class :

(Rayer la mention inutile) / (Cross off the useless mention)

AUTORISE / ALLOW

N'AUTORISE PAS / DON'T ALLOW

l'équipe de Recherche à enregistrer l'activité de l'élève susnommé, dans les conditions précisées ci-dessus. / the research team to record the above-named pupil's activity, in the above specified conditions.

(Rayer la mention inutile) / (Cross off the useless mention)

AUTORISE / ALLOW

N'AUTORISE PAS / DON'T ALLOW

l'équipe de Recherche à éventuellement diffuser l'activité de l'élève susnommé dans les conditions précisées ci-dessus. / the research team to broadcast possibly the above-named pupil's activity, in the above specified conditions.

Fait à / Done in le / on

Signature :

Aix-Marseille Université

✉ ADEF- 32 rue Eugène Cas – 13248 Marseille Cedex 04

☎ Tel. : 04-13-55-12-44

☎ Fax : 04-13-55-12-10

ANNEXE 13

DEMANDE D'AUTORISATION DE FILMER LES ENSEIGNANTS



Zougs Muriel - EA4671 ADEF ; Aix-Marseille Université ; ENS Lyon, IFE

Cher enseignant,

Vous exercez à l'École Internationale Provence-Alpes-Côte d'Azur de Manosque (EIM). En accord avec la Direction de l'établissement, certains de vos enseignements feront l'objet d'une étude.

Dans ce cadre, il est prévu des enregistrements vidéo de vos activités avec vos élèves dans votre (vos) classe(s) de à la (aux) date(s) suivante(s)

Ces enregistrements n'ont qu'un but de recherche et de formation. Certains passages courts peuvent être, dans le futur, diffusés à des petits groupes d'enseignants ou de chercheurs dans le cadre de stages de formation ou de communications de recherche. Dans ces conditions, autorisez-vous les chercheurs à diffuser éventuellement ces passages à ce type de public ? Votre anonymat et celui des élèves est, bien évidemment, toujours scrupuleusement respecté.

Merci de me retourner ce coupon rempli et signé.

Dear teacher,

You teach at Provence-Alpes-Côte d'Azur International School in Manosque (EIM). With the agreement of the School headmaster, some of your courses will be the subject of a study. With this intention, your activities with your pupils in class(es) of will be video recorded on

The aim of these recordings is only research and training. Some short passages might be broadcasted in the future, to small teachers or researchers' groups, as part of training courses or research communications. In these conditions, do you allow researchers to broadcast possibly these passages to this type of public? Your anonymity and the pupils' one is obviously always scrupulously respected.

Thank you for returning to me this coupon completed and signed.

AUTORISATION / AUTHORIZATION

Je soussigné / I the undersigned :

Nom / Last name : Prénom / First name :

enseignant à l'EIM en classe(s) de / teacher at EIM in class(es) :

(Rayer la mention inutile) / (Cross off the useless mention)

AUTORISE / ALLOW

N'AUTORISE PAS / DON'T ALLOW

l'équipe de Recherche à enregistrer l'activité de l'enseignant susnommé, dans les conditions précisées ci-dessus. / the research team to record the above-named teacher's activity, in the above specified conditions.

(Rayer la mention inutile) / (Cross off the useless mention)

AUTORISE / ALLOW

N'AUTORISE PAS / DON'T ALLOW

l'équipe de Recherche à éventuellement diffuser l'activité de l'enseignant susnommé dans les conditions précisées ci-dessus. / the research team to broadcast possibly the above-named teacher's activity, in the above specified conditions.

Fait à / Done in le / on

Signature :

Aix-Marseille Université

☒ ADEF- 32 rue Eugène Cas – 13248 Marseille Cedex 04

☎ Tel. : 04-13-55-12-44

☎ Fax : 04-13-55-12-10

ANNEXE 14

QUESTIONNAIRE SUR LES LANGUES DES ÉLÈVES
DE LA SECTION ANGLAISE

- Classe / Class : Section anglaise / English section
- Prénom / First name : Age :
- Élève de l'École Internationale PACA depuis / Pupil of the PACA International School since :
- Nationalité(s) / Nationality(ies) :
- Langue(s) maternelle(s) de l'élève / Pupil's mother tongue(s) :
.....
- Langue(s) parlée(s) en famille / Language(s) spoken in the family :
.....
- Langue(s) étrangère(s) connue(s) par l'élève / Foreign language(s) known by the pupil :
- Niveau de l'élève en français / Pupil's level of french :
(*Rayer la mention inutile / Cross off the useless mention*)
 débutant / beginner intermédiaire / intermediary avancé / advanced
À l'école, l'élève participe-t-il aux cours de FLE ? / At school, is the pupil involved in the FLE course ?
- Niveau de l'élève en anglais / Pupil's level of english :
(*Rayer la mention inutile / Cross off the useless mention*)
 débutant / beginner intermédiaire / intermediary avancé / advanced
À l'école, l'élève participe-t-il aux cours de ESL ? / At school, is the pupil involved in the ESL course ?
- En dehors de l'école, l'élève participe-t-il à des cours de langue ? /
Outside school, is the pupil involved in language courses ?.....
Pour quelle(s) langue(s) ? / For which language(s) ?

ANNEXE 15

QUESTIONNAIRE SUR LES LANGUES DES ÉLÈVES
DES SECTIONS AUTRES QU'ANGLAISE

- Classe / Class : Section / section
- Prénom / First name : Age :
- Élève de l'École Internationale PACA depuis / Pupil of the PACA International School since :
- Nationalité(s) / Nationality(ies) :
- Langue(s) maternelle(s) de l'élève / Pupil's mother tongue(s) :
.....
- Langue(s) parlée(s) en famille / Language(s) spoken in the family :
.....
- Langue(s) étrangère(s) connue(s) par l'élève / Foreign language(s) known by the pupil :
- Niveau de l'élève en français / Pupil's level of french :
(Rayer la mention inutile / Cross off the useless mention)
 débutant / beginner intermédiaire / intermediary avancé / advanced
À l'école, l'élève participe-t-il aux cours de FLE ? / At school, is the pupil involved in the FLE course ?
- Section linguistique / Language section :
Niveau de l'élève en langue de section / Pupil's level of language section :
(Rayer la mention inutile / Cross off the useless mention)
 débutant / beginner intermédiaire / intermediary avancé / advanced
- En dehors de l'école, l'élève participe-t-il à des cours de langue ? /
Outside school, is the pupil involved in language courses ?.....
Pour quelle(s) langue(s) ? / For which language(s) ?

ANNEXE 16

INFORMATION ET REMERCIEMENTS DES PARENTS



Le 1^{er} juillet 2013

Chers parents,

Grâce à vous, à vos enfants et à leurs enseignants, j'ai pu recueillir les données nécessaires à mon travail de recherche, sur l'enseignement en contexte multilingue.

Ainsi, j'ai pu filmer :

- 12 séances en anglais
- 9 séances en français
- 4 séances d'ESL
- 3 séances de FLE

Je ne manquerai pas de vous tenir informés de l'avancée de cette recherche au cours de l'année scolaire prochaine.

Merci à tous !

Muriel Zougs, Doctorante en Sciences de l'éducation
EA4671 ADEF ; Aix-Marseille Université ; ENS Lyon, IFE

July 1st, 2013

Dear parents,

Thanks to you, your children and their teachers, I've been able to collect the data necessary for my research, about teaching in a multilingual context.

Indeed, I could film:

- 12 lessons in English
- 9 lessons in French
- 4 ESL lessons
- 3 FLE lessons

I will be pleased to keep you informed about the progress of this research, during the next school year.

Thanks to all!

Muriel Zougs, PhD student in Sciences of education
EA4671 ADEF ; Aix-Marseille Université ; ENS Lyon, IFE

Aix-Marseille Université

✉ ADEF- 32 rue Eugène Cas – 13248 Marseille Cedex 04

☎ Tel. : 04-13-55-12-44

☎ Fax : 04-13-55-12-10

ANNEXE 17

GRILLE D'ENTRETIEN ANTE-SÉANCE EN CLASSE PRINCIPALE (ENSEIGNEMENT EN FRANÇAIS)

FLE : Français Langue Étrangère

La classe

Combien y a-t-il d'élèves dans votre classe ?
Combien de nationalités sont représentées ?

Les langues

Combien de langues maternelles sont représentées ?
Pour combien d'élèves le français est la langue maternelle ? la langue seconde ?
une langue étrangère ?
Combien d'élèves ont comme niveau de maîtrise du français :
débutant ? intermédiaire ? avancé ?

Les matières

Quelles matières enseignez-vous en français ?
Est-ce l'intégralité de ces matières que vous faites en français ou seulement certaines leçons ?
Les leçons faites en français sont-elles aussi faites en anglais ?
Qui a choisi ces matières ?
Cela est-il commun à tout le groupe scolaire, au cycle ou est-ce que chaque binôme
d'enseignants choisit les matières ou leçons qui seront enseignées en français et en anglais ?
Pourquoi avez-vous choisi ces matières ou leçons plutôt que d'autres ?

Utilisation d'autres langues

Pendant les leçons en français, utilisez-vous l'anglais ?
À quels moments ? Dans quels buts ?
Les élèves sont-ils autorisés à utiliser l'anglais pendant les leçons en français ?
À quels moments ? Dans quels buts ?
Parlez-vous certaines langues maternelles de vos élèves ?
Utilisez-vous certaines langues maternelles de vos élèves ?
À quels moments ? Dans quels buts ?
Les élèves sont-ils autorisés à utiliser leur langue maternelle pendant les leçons en français ?
À quels moments ? Dans quels buts ?

La séance observée

Quel est le thème de la séance ?
Quelles disciplines scolaires seront travaillées ?
Quels objectifs disciplinaires et/ou linguistiques sont visés ?
Quelles sont les phases du déroulement de la séance que je vais observer ?
Tous les élèves seront-ils présents pendant cette séance ou certains seront en FLE ?

ANNEXE 18

GRILLE D'ENTRETIEN ANTE-SÉANCE EN SECTION ANGLAISE

ESL : English as a Second Language (ALS : Anglais Langue Seconde)

La classe

Combien y a-t-il d'élèves dans votre classe ?
Combien de nationalités sont représentées ?

Les langues

Combien de langues maternelles sont représentées ?
Pour combien d'élèves l'anglais est la langue maternelle ? la langue seconde ?
une langue étrangère ?
Combien d'élèves ont comme niveau de maîtrise de l'anglais :
débutant ? intermédiaire ? avancé ?

Les matières

Quelles matières enseignez-vous en anglais ?
Est-ce l'intégralité de ces matières que vous faites en anglais ou seulement certaines leçons ?
Les leçons faites en anglais sont-elles aussi faites en français ?
Qui a choisi ces matières ?
Cela est-il commun à tout le groupe scolaire, au cycle ou est-ce que chaque binôme
d'enseignants choisit les matières ou leçons qui seront enseignées en anglais et en français ?
Pourquoi avez-vous choisi ces matières ou leçons plutôt que d'autres ?

Utilisation d'autres langues

Pendant les leçons en anglais, utilisez-vous le français ?
À quels moments ? Dans quels buts ?
Les élèves sont-ils autorisés à utiliser le français pendant les leçons en anglais ?
À quels moments ? Dans quels buts ?
Parlez-vous certaines langues maternelles de vos élèves ?
Utilisez-vous certaines langues maternelles de vos élèves ?
À quels moments ? Dans quels buts ?
Les élèves sont-ils autorisés à utiliser leur langue maternelle pendant les leçons en anglais ?
À quels moments ? Dans quels buts ?

La séance observée

Quel est le thème de la séance ?
Quelles disciplines scolaires seront travaillées ?
Quels objectifs disciplinaires et/ou linguistiques sont visés ?
Quelles sont les phases du déroulement de la séance que je vais observer ?
Tous les élèves seront-ils présents pendant cette séance ou certains seront en *ESL* ?

ANNEXE 19

GRILLE D'ENTRETIEN POST-SÉANCE EN CLASSE PRINCIPALE ET SECTION ANGLAISE

FLE : Français Langue Étrangère

ESL : English as a Second Language (ALS : Anglais Langue Seconde)

Déroulement de la séance

Qu'avez-vous pensé de cette séance ?

La séance s'est-elle déroulée comme vous l'aviez prévu ?

Avez-vous rencontré des difficultés ou des imprévus durant la séance ?

Avez-vous modifié le déroulement que vous aviez prévu, pendant la séance ?

Qu'est-ce qui vous a incité à faire ces modifications ?

Avez-vous noté une amélioration suite à ces modifications ?

Apprentissages

Quels étaient les nouveaux savoirs enseignés pendant cette séance ?

Ces nouveaux apprentissages nécessitaient-ils certains prérequis ?

disciplinaires ? linguistiques ?

Bilan

Les objectifs disciplinaires et/ou linguistiques ont-ils été atteints ?

Certains élèves ont-ils eu des difficultés à accomplir les tâches demandées ?

Ces difficultés sont-elles liées à la matière enseignée et/ou à la langue de scolarisation ?

Avez-vous tenté de palier aux difficultés relatives à la langue, pendant la séance ?

Comment ?

Allez-vous mettre en place des remédiations concernant le vocabulaire spécifique de cette leçon ?

Dans la prochaine séance ?

En collaborant avec l'enseignant de FLE / d'ESL ?

Si vous deviez refaire cette séance, la referiez-vous de la même manière ?

Que projetez-vous de faire dans la prochaine séance ?

ANNEXE 20

GRILLE D'ENTRETIEN ANTE-SÉANCE EN COURS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

FLE : Français Langue Étrangère

Les groupes

- Combien d'élèves de cette classe participent aux cours de FLE ?
- En combien de groupes sont-ils répartis ?
- Combien de nationalités sont représentées dans chaque groupe ?

Les langues

- Combien de langues maternelles sont représentées dans chaque groupe ?
- Y a-t-il une différence de niveau en français entre les groupes ?
- Quel est le niveau en français de ces élèves ?

Le contenu

- Enseignez-vous le français en tant que langue de communication uniquement ou également en lien avec les disciplines travaillées dans la classe principale ?
- Travaillez-vous le vocabulaire spécifique à ces disciplines en accord avec l'enseignante de la classe principale ?
- Cela est-il commun à tout le groupe scolaire, au cycle ou est-ce à la liberté de chaque binôme d'enseignants (professeurs de classe principale et de FLE) ?
- Pourquoi avez-vous choisi de fonctionner ainsi ?

Utilisation d'autres langues

- Pendant les cours de FLE, utilisez-vous l'anglais ?
 - À quels moments ? Dans quels buts ?
- Les élèves sont-ils autorisés à utiliser l'anglais pendant les cours de FLE ?
 - À quels moments ? Dans quels buts ?
- Parlez-vous certaines langues maternelles de vos élèves ?
- Utilisez-vous certaines langues maternelles de vos élèves ?
 - À quels moments ? Dans quels buts ?
- Les élèves sont-ils autorisés à utiliser leur langue maternelle pendant les cours de FLE ?
 - À quels moments ? Dans quels buts ?

La séance observée

- Quel est le thème de la séance ?
- Est-elle en lien avec une discipline travaillée dans la classe principale ?
- Quels objectifs disciplinaires et/ou linguistiques sont visés ?
- Quelles sont les phases du déroulement de la séance que je vais observer ?

ANNEXE 21

GRILLE D'ENTRETIEN ANTE-SÉANCE EN COURS D'ANGLAIS LANGUE SECONDE

ALS : Anglais Langue Seconde (*ESL : English as a Second Language*)

Les groupes

Combien d'élèves de cette classe participent aux cours d'ALS ?
En combien de groupes sont-ils répartis ?
Combien de nationalités sont représentées dans chaque groupe ?

Les langues

Combien de langues maternelles sont représentées dans chaque groupe ?
Y a-t-il une différence de niveau en anglais entre les groupes ?
Quel est le niveau en anglais de ces élèves ?

Le contenu

Enseignez-vous l'anglais en tant que langue de communication uniquement ou également en lien avec les disciplines travaillées dans la classe ordinaire ?
Travaillez-vous le vocabulaire spécifique à ces disciplines en accord avec l'enseignante de la section anglaise ?
Cela est-il commun à tout le groupe scolaire, au cycle ou est-ce à la liberté de chaque binôme d'enseignants (professeurs de section anglaise et d'ALS) ?
Pourquoi avez-vous choisi de fonctionner ainsi ?

Utilisation d'autres langues

Pendant les cours d'ALS, utilisez-vous le français ?
 À quels moments ? Dans quels buts ?
Les élèves sont-ils autorisés à utiliser le français pendant les cours d'ALS ?
 À quels moments ? Dans quels buts ?
Parlez-vous certaines langues maternelles de vos élèves ?
Utilisez-vous certaines langues maternelles de vos élèves ?
 À quels moments ? Dans quels buts ?
Les élèves sont-ils autorisés à utiliser leur langue maternelle pendant les cours d'ALS ?
 À quels moments ? Dans quels buts ?

La séance observée

Quel est le thème de la séance ?
Est-elle en lien avec une discipline travaillée dans la classe principale ?
Quels objectifs disciplinaires et/ou linguistiques sont visés ?
Quelles sont les phases du déroulement de la séance que je vais observer ?

ANNEXE 22

GRILLE D'ENTRETIEN POST-SÉANCE EN COURS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET D'ANGLAIS LANGUE SECONDE

FLE : Français Langue Étrangère

ALS : Anglais Langue Seconde (ESL : *English as a Second Language*)

Déroulement de la séance

Qu'avez-vous pensé de cette séance ?

La séance s'est-elle déroulée comme vous l'aviez prévu ?

Avez-vous rencontré des difficultés ou des imprévus durant la séance ?

Avez-vous modifié le déroulement que vous aviez prévu, pendant la séance ?

Qu'est-ce qui vous a incité à faire ces modifications ?

Avez-vous noté une amélioration suite à ces modifications ?

Apprentissages

Quels étaient les nouveaux savoirs enseignés pendant cette séance ?

Ces nouveaux apprentissages nécessitaient-ils certains prérequis ?

disciplinaires ? linguistiques ?

Bilan

Les objectifs disciplinaires et/ou linguistiques ont-ils été atteints ?

Certains élèves ont-ils eu des difficultés à accomplir les tâches demandées ?

Avez-vous tenté de palier aux difficultés relatives à la langue, pendant la séance ?

Comment ?

Allez-vous mettre en place des remédiations concernant le vocabulaire spécifique de cette leçon ?

Dans la prochaine séance ?

En collaborant avec l'enseignant de la classe principale / de la section anglaise ?

Si vous deviez refaire cette séance, la referiez-vous de la même manière ?

Que projetez-vous de faire dans la prochaine séance ?

ANNEXE 23

TRANSCRIPTION DE LA SÉANCE DE MATHÉMATIQUES MENÉE PAR PF EN
CE1

Filmée par Muriel Zougs le 16 mai 2013

PF : Professeure de classe principale (enseignement en Français)
CE1 : Cours Élémentaire 1^{ère} année
PFLE2 : Professeure de FLE (Français Langue Étrangère) numéro 2
E : un élève - EE : plusieurs élèves en même temps
E (I) : un élève (Initiale de son prénom)
MZ : Muriel Zougs - doctorante qui filme la séance

1. PF : madame Z elle est maîtresse elle aussi
2. MZ : bonjour
3. EE : bonjour madame Z
4. MZ : bonjour
5. PF : dans une école à Marseille +++ elle travaille +++ sur +++ le bilinguisme + enfin + sur notre école plus ou moins elle s'appuie sur notre école parce que vous êtes des enfants qui +++ qu'est-ce que vous apprenez ici
6. E : plusieurs langues
7. E (P) : des multiplications
8. PF : voilà +++ alors les mathématiques on en fait dans toutes les écoles P +++ c'est quoi qui est spécial + qui est un peu différent dans cette école R
9. E (R) : il y a plusieurs langues et plusieurs enfants qui sont + des différents pays
10. PF : bien R +++ donc c'est ce qui intéresse +++ cette maîtresse + d'accord et c'est pour ça qu'elle est venue + que vos parents ont signé pour que vous puissiez être filmés + mais nous on va faire comme d'habitude + hein on n'est pas des stars + on continue à travailler comme d'habitude (*les élèves rient*) + déjà en anglais vous avez déjà été filmés
11. E : ouais
12. PF : hein certains d'entre vous + voilà +++ bon donc vous prenez votre ardoise
13. EE : (*les élèves se lèvent pour aller chercher leurs ardoises dans leurs casiers*)
14. PF : et on reprend +++ trouver le complément à la centaine supérieure + d'accord S +++ je vous attends dépêchez-vous je vous avais dit de préparer l'éponge et tout le reste avant la récréation + on s'assoit +++ alors je commence par des nombres faciles + et après je vais au plus difficile + dépêchez-vous +++ tout le monde est prêt
15. EE : oui
16. PF : alors on y va +++ six cent + soixante-dix +++ six cent + soixante + dix +++ écrivez +++ ardoise

17. EE : *(les élèves lèvent leurs ardoises pour montrer le résultat à la maîtresse)*
18. PF : très bien S bravo + tout le monde a fait juste
19. EE : *(les élèves posent leurs ardoises et les effacent)*
20. PF : attention + neuf cent + cinquante +++ neuf cent + cinquante + on n'écrit pas + écrivez + *(la maîtresse tape dans ses mains)*
21. EE : *(les élèves lèvent leurs ardoises)*
22. PF : T je vais te donner un autre stylo car en orange j'arrive pas à lire *(elle se lève)* + très bien tout le monde a fait juste vous êtes des champions + vous vous êtes entraînés à la maison □ *(en donnant un autre stylo à l'élève concerné)*
23. E : oui
24. E : non
25. E : non pas du tout
26. PF : allez on continue +++ sept cent + quatre-vingt +++ sept cent + quatre-vingt + écrivez +++ *(elle tape dans ses mains)*
27. EE : *(les élèves lèvent leurs ardoises)*
28. PF : magnifique +++ alors un petit peu plus difficile
29. EE : ouais + youpi
30. PF : attention on regarde pas sur ses copains ni sur ses copines + attention +++ deux cent + cinq +++ deux cent + cinq +++ écrivez +++ ardoise *(les élèves lèvent leurs ardoises)* on tient son ardoise à deux mains +++ alors tout le monde a plus ou moins bien réussi + y a une petite erreur +++ deux cent cinq R + quelle est la centaine supérieure +++ chut
31. E (R) : trois cents
32. PF : trois cent + c'est juste + non vous n'effacez pas parce que vous devez regarder votre résultat +++ deux cent cinq pour aller à trois cent qu'est-ce que tu fais
33. E (R) : je fais plus cinq
34. PF : oui
35. E (R) : ça fait une dizaine
36. PF : oui et après
37. E (R) : après je
38. PF : alors tu as cinq tu es d'accord
39. E (R) : oui
40. PF : et après
41. *(R explique son calcul)*
42. PF : ça fait quoi + le nombre qu'il fallait écrire sur l'ardoise
43. E (R) : quatre-vingt cinq
44. PF : quatre-vingt-quinze et pas quatre-vingt-cinq +++ ok là il manquait une dizaine +++ allez on continue +++ quatre cent + cinquante + huit +++ quatre cent + cinquante + huit

+++ je vous laisse un petit peu plus de temps +++ écrivez +++ (*elle tape dans ses mains les élèves lèvent leurs ardoises*)

45. E : ah il a mis cinquante-deux au lieu de quarante deux
46. PF : tais-toi on ne te demande pas de commentaires +++ alors quelques petites erreurs + on efface pas son résultat +++ j'vais demander à P +++ de reprendre le calcul + donc qu'est-ce que j'ai donné comme nombre +++ quatre cent cinquante-huit +++ quelle est la centaine supérieure
47. E (P) : six
48. PF : six cent
49. E (P) : heu cinq cent
50. PF : cinq cent + ok et donc là tu vas faire quatre cent cinquante-huit aller à cinq cent + tu peux déjà aller à la dizaine supérieure +++ cinquante-huit aller à
51. E (P) : à soixante
52. PF : oui mais si tu veux faire petit à petit +++ c'est dur quatre cent cinquante-huit aller à cinq cent qu'est-ce que tu peux faire + qu'est-ce que as fait tiens dis-nous ce que tu as fait +++ quatre cent cinquante-huit c'est quoi la dizaine supérieure + la dizaine qui vient après +++ cinquante-huit + vous pouvez l'aider +++ soixante +++ cinquante-huit aller à soixante ça fait combien
53. EE : (*des élèves font le deux avec leurs doigts*)
54. PF : comment tu fais cinquante-huit quand tu dois aller à soixante il manque combien
55. E (P) : deux
56. PF : deux et soixante donc quatre cent soixante aller à cinq cent il manque combien
57. E (P) : quarante
58. PF : voilà et quarante plus deux ça fait
59. E (P) : quarante deux
60. PF : voilà tu t'es juste trompée d'une dizaine + c'est pas grave + on a le droit de se tromper +++ non + allez on fait un dernier et après on passe à la calculatrice
61. EE : (*les élèves crient de joie*)
62. PF : alors + cinq cent + vingt-six +++ cinq cent + vingt-six +++ on n'écrit pas mademoiselle M
63. E : c'est quoi
64. PF : cinq cent + vingt-six + vous pouvez écrire +++ ardoise +++ hou +++ des nombres bien différents +++ alors +++ je vais demander +++ à +++ R cinq cent vingt-six +++ qu'elle est la centaine supérieure
65. E (R) : heu + six cent
66. PF : oui + cinq cent vingt-six aller à six cent comment tu fais
67. E (R) : je fais +++ parce que c'est vingt + alors je fais vingt plus
68. PF : attention c'est vingt-six
69. E (R) : (*ne répond pas*)

70. PF : ha ha donc vingt-six aller à (*elle fait le geste*)
71. E (R) : vingt-six aller à six cent
72. PF : tu fais directement + tu peux déjà aller à la dizaine supérieure +++ vingt-six aller à +++ c'est quoi la dizaine supérieure + vingt-six c'est entre quelles dizaines
73. E (R) : entre trente
74. PF : oui
75. E (R) : et +++ dix
76. PF : entre vingt et trente + donc vingt-six aller à trente ça fait combien
77. E (R) : deux +++ non quatre
78. PF : quatre et +++ trente aller à cent ça fait combien
79. E (R) : heu soixante +++ dix +++ soixante dix
80. PF : soixante-dix plus l'unité c'était combien
81. E (R) : quatre
82. PF : quatre + ça fait
83. E (R) : soixante quatorze
84. PF : voilà attention + faut pas se tromper hein
85. E (R) : sur le cahier j'ai fait le même et c'était pas correct
86. PF : on peut se tromper + mais moi + je vous conseille +++ d'aller d'abord + à la dizaine supérieure pour calculer l'unité + et quand on a notre unité + après on peut aller à la centaine supérieure + comme ça on ne se trompe pas
87. E : c'est pour ça qu'ils font des fautes
88. PF : ils se trompent ils font des erreurs + mais c'est pas grave on va reprendre ça + vous pouvez ranger votre ardoise et vous reprenez la fiche + sur la calculatrice alors je sais qu'il y en a qui ont terminé et y en a qui n'ont pas terminé +++ (*elle va chercher une boîte en plastique*) les distributeurs +++ venez distribuer les calculettes +++ tiens
89. EE : (*deux élèves distribuent les calculatrices, les autres préparent bruyamment leurs affaires*)
90. PF : comme y avait la classe de découverte je vous avais dit de ne pas la terminer cette fiche + donc on va reprendre + il me semble + le premier exercice + on l'avait effectué + mais on va le reprendre ensemble
91. PFLE2 : (*PFLE2 vient échanger avec PF*)
92. PF : bon alors là on est dans la calculette
93. E : c'est la haute technologie ouah
94. PF : alors +++ tout le monde a une calculatrice
95. EE : oui
96. PFLE2 : (*PFLE2 regarde le travail des élèves*)
97. PF : alors +++ tout le monde a sa fiche +++ alors on reprend le premier exercice + qui + me lit la consigne + (*des élèves lèvent la main*) vas-y P
98. E (P) : complète le tableau en utilisant la calculatrice

99. PF : alors + tu me lis ce qui est dans la bulle car c'est ce qui est important + vas-y
100. E (P) : comment passer de 46 à 59 sans faire d'opération
101. PF : alors on a la case en haut à gauche + j'appuie sur + donc la première ça va être quoi
102. EE : *on*
103. PF : *on* + qui veut dire quoi
104. E : 0
105. PF : qui veut dire quoi + *on* + ça veut pas dire 0
106. E : ah + allumer
107. PF : voilà + on allume déjà sa calculatrice sinon y a rien qui fonctionne d'accord + ensuite + qu'est-ce qu'on voit
108. EE : 0
109. PF : 0 + alors + j'écris + 0 (*en écrivant 0 au tableau*) + ensuite qu'est-ce qui se passe + on lève le doigt + I
110. E (I) : j'appuie sur 4
111. PF : j'appuie sur 4 (*en écrivant 4 au tableau*) c'est bien +++ je vois
112. EE : 4
113. PF : 4 + normalement + parce que si je ne vois pas 4 c'est que ma calculatrice elle est
114. E : cassée
115. PF : qu'est-ce qu'il y a
116. PFLE2 : il fait n'importe quoi
117. PF : alors j'ai pas dit on joue avec la calculatrice + j'ai dit on se concentre on refait cet exercice ensemble vu qu'il y en avait qui avaient pas terminé + y en avait qui n'avaient pas compris + donc je te demande de suivre + C
118. E (C) : j'ai un truc et je n'arrive pas à l'effacer
119. PF : (*PF prend la calculatrice la remet à zéro et la tend à C*) voilà + 0 + alors + je vois 4 + ensuite + on lève le doigt + R
120. E (R) : j'appuie sur 6
121. PF : j'appuie sur 6 (*en écrivant 6 au tableau*)
122. E (R) : je vois 46
123. PF : très bien (*en écrivant 46 au tableau*) + ensuite qu'est-ce qu'on fait +++ c'est toujours les mêmes qui lèvent le doigt + c'est dommage + S
124. E (S) : j'appuie sur plus
125. PF : j'appuie sur plus (*en écrivant le signe + au tableau*) qu'est-ce que je vois + vous le faites en même temps comme ça vous vérifiez si vous voyez bien la même chose que les autres + P
126. E (P) : 46
127. PF : je vois 46 pour le moment + y a rien qui change (*en écrivant 46 au tableau*)
128. E : c'est bizarre j'avais un 4

129. PF : c'est que tu as du te tromper recommence + ensuite + T + qu'est-ce qu'on fait
130. E (T) : j'appuie sur 1 +++ et je vois 1
131. PF : j'appuie sur 1 +++ je vois 1 + et puis est-ce que c'est suffisant + heu + L
132. E (L) : j'appuie sur 3 + je vois
133. PF : alors pourquoi tu appuies sur 3 + là c'est là que j'ai besoin d'une explication
134. E (L) : c'est pour arriver à 13
135. PF : oui + pourquoi
136. E (L) : parce que 46 plus 13
137. PF : font
138. E (L) : 59
139. PF : très bien + elle a bien expliqué + hein donc + je mets 3 (*en écrivant 3 au tableau*) je vois 13 (*en écrivant 13 au tableau*) et là qu'est-ce que je vais être obligée de faire + très important + sinon je perds mes données + M
140. E (M) : je dois appuyer sur égal
141. PF : il faut appuyer sur le signe égal parce que sinon je ne vais pas avoir de résultat + et qu'est-ce que je vois là + surprise + C
142. E (C) : 59
143. PF : 59 (*en écrivant 59 au tableau*) + et + est-ce que + j'ai réussi à aider L
144. EE : oui
145. PF : oui + donc + nous allons faire le deuxième exercice + tu lis la consigne A même si tu l'as déjà fait j'crois qu'y en a qui ne l'ont pas encore fait + vas-y A
146. E (A) : compète le tableau correspondant à l'opération 56 plus 17 plus 9
147. PF : voilà donc là +++ y pas + un nombre à trouver + vous avez juste à + comment dire + appuyer sur les touches + et + expliquer + chaque fois ce que vous voyez + allez + je vous le laisse faire ceux qui n'avaient pas +++ terminé +++ ceux qui ont terminé l'exercice 2 + ben vous pouvez commencer à faire le 3 +++ on lit la consigne + on fait 2 et 3 + R est-ce que tu veux bien lire la consigne du 3 + vas-y
148. E (R) : *instilins*
149. PF : pardon + chut chut chut chut chut
150. E (R) : *insti + inti* + utilise
151. PF : ah + ça va mieux
152. E (R) : utilise la *calculature* pour trouver le *bonne* résultat d'opération 740 moins 528 entoure le
153. PF : bon
154. E (R) : mais j'ai fait toute la page
155. PF : tu l'as déjà finie + bon + ben tu attends car j'avais pas demandé de faire toute la page mais + bon + c'est pas grave + j'te gronde pas parce que tu as fait toute la page + est-ce que + le tableau numéro 2 + est prêt
156. EE : non

157. PF : allez vite vite +++ alors vous pouvez déjà commencer ceux qui ont fait le 2 et le 3 + vous commencez à faire le 1 + d'accord +++ vous suivez + vous suivez exactement + la consigne
158. E : tu avais dit au crayon
159. PF : au crayon gris c'est mieux +++ si vous avez un problème vous levez le doigt + y a C qui peut aussi aider + on va finir la page parce qu'on va faire une nouvelle leçon
160. EE : *(les élèves travaillent en silence)*
161. PF : tout le monde a fini le 2
162. EE : oui + non
163. PF : qui a dit non *(des élèves lèvent le doigt)* + allez T tu passes au tableau + et + tu viens faire le 2 + tu prends ta calculette + et tu viens le faire + d'accord
164. E (T) : *(T va au tableau avec sa calculette)*
165. PF : ça va tu vas être assez + haut sinon j'te mets la chaise + il va falloir manger plus de soupe T *(en lui amenant une chaise afin qu'elle monte dessus)* + allez vas-y + prends un rouge comme ça ça se voit mieux *(en lui tendant un feutre rouge)*
166. E : maîtresse
167. PF : oui
168. E : quand j'ai appuyé 663 ça ne marche pas
169. PF : ben c'est parce que tu t'es trompé + tu recommences
170. E : PE2 elle est bizarre ma calculette
171. PF : elle est bizarre *(en allant vers l'élève)* + qu'est-ce c'est qui est bizarre + alors *(en regardant l'élève faire)* tu fais l'exercice 2 c'est ça +++ oui +++ plus +++ d'accord +++ *(en prenant la calculatrice des mains de l'élève)* +++ non ça marche moi *(en lui rendant la calculatrice)* tu appuies sur où là + recommence + vas-y +++ pose la ta calculette pose la + posez la sur la table voilà *(un autre élève lève le doigt pour l'appeler)* oui + tu as un problème *(en allant vers l'élève)*
172. PFLE2 : *(en travaillant avec un autre élève)* j'appuie sur +++ je vois + j'appuie sur +++ je vois +++ continue + qu'est-ce que tu vois + ah non tu vois pas 0 là + qu'est-ce que tu vois + 60 + qu'est-ce que tu vois là A
173. E (A) : 60
174. PFLE2 : alors tu écris 60 +++ mais non on te demande qu'est-ce que tu vois + non pas là + là + quand tu appuies sur +++ voilà maintenant appuie sur 5 + qu'est-ce que tu vois
175. PF : *(en revenant vers la première élève)* et quand tu appuies sur plus c'est normal que ça ne change pas + c'est normal de toute façon on est en train de corriger
176. *(l'élève qui est au tableau a continué à noter ses réponses au tableau)*
177. PF : *(en s'approchant du tableau)* s'il vous plaît on regarde un p'tit peu c'que fait T *(en la regardant T écrire)*
178. E : *(un élève vient lui demander quelque chose au tableau)*
179. PF : on est en train de corriger + je ne peux pas faire tout à la fois + d'accord +++ alors la miss où on en est là + donc qu'est-ce qu'on fait là +++ et le 9 alors il est où *(en le montrant du doigt)* il est où le 9

180. E (T) : *(T efface sa dernière réponse)*
181. PF : alors + est-ce que + chut + est-ce que vous êtes d'accord avec ce que vient d'écrire T
182. EE : non + oui + peut-être + pas
183. PF : alors c'est pas très clair + oui + non + peut-être pas +++ les enfants on corrige ensemble l'exercice 2
184. E : mais je l'ai déjà fait
185. PF : mais je m'en moque + tu regardes on est en train de regarder si tu as fait juste ou pas +++ je suis en train de demander si tout ce qu'a fait T selon vous + c'est juste ou pas
186. EE : non
187. PF : alors c'est quoi qui va pas +++ S
188. E (S) : à la dernière ligne + de + je vois
189. PF : oui
190. E (S) : hum + elle a mis + hum + elle a mis 73 alors qu'il fallait mettre hum + 17
191. PF : elle a déjà mis 17 *(en le montrant du doigt au tableau)*
192. E : oui mais
193. PF : plus
194. E : on voit 17
195. PF : oui alors + on voit 17 + parce que là tu n'as pas encore changé + alors remets 17 + et puis regarde + on te demande d'ajouter encore + quel nombre *(en posant le doigt sur la case)*
196. E (T) : *(T reprend sa calculatrice)*
197. PF : donc tu vas appuyer sur + sur quelle touche maintenant +++ paraît que c'est moi qui me trompe + tu imagines
198. EE : non + non + non
199. PF : *(en refaisant le calcul avec une calculatrice pour vérifier)* + ha ha ha + alors je fais 5 + 6 + plus 1 + 7 + plus + et C a raison quand j'appuie + tu avais raison + excuse-moi + donc qu'est-ce qu'elle a fait la calculatrice + est-ce que j'ai appuyé sur la touche égal + qu'est-ce qu'elle fait la calculatrice + au moment où j'ai fait 56 + plus + 17 + qu'est-ce qu'elle a fait la calculatrice + sans que j'appuie sur la touche égal + I
200. E (I) : elle a calculé les deux
201. PF : elle a déjà fait + la somme + des deux nombres +++ c'est magique ça +++ alors ensuite + continue + tu avais raison + donc maintenant qu'est-ce que tu vas faire T
202. E : mais moi ça fait pas comme ça
203. E : moi non plus
204. PF : parce qu'il y a des calculatrices qui sont différentes + moi je pensais que c'était toutes les mêmes
205. E : y a qui calculent
206. PF : oui + c'est pas grave

207. E : quand on appuie égal ça met
208. PF : alors + qui est-ce qui a tec ou i tech + il faut qu'on ait tous la même
209. EE : moi j'ai i tech + i tech
210. PF : qu'est-ce que tu as toi + qui c'est qui dit que c'est différent + tu peux vérifier sur celle de E +++ c'était différent parce que tu avais une autre calculatrice +++ donc on est d'accord elles fonctionnent toutes de la même façon + c'est sûr que si vous vous trompez + c'est normal que ça soit pas comme ça + ok +++ alors toi qu'est-ce que c'est qui ne va pas + montre-moi (*en se rapprochant de l'élève*) +++ bon alors + on est en train de corriger ça +++ d'accord + alors vas-y + montre-moi le deuxième +++ T ça va (*en s'adressant à l'élève qui est au tableau*) donc quoi plus 9 + écris 9 (*en demandant à une autre élève (P) d'aller aider T*) bon montre-moi toi + refais le celui-là de calcul vas-y +++ voilà égale ben alors où était le problème
211. EE : mais non P c'est juste
212. PF : (*en revenant vers le tableau et en regardant la correction de P*) mais là tu as 73 si tu mets 9 tu vas avoir 739 donc faut mettre plus P c'était juste ce qu'elle avait fait + refais + refais T (PF efface le travail de P) donc tu vas appuyer sur plus +++ quelle histoire +++ (*PF s'éloigne du tableau et va vers une autre élève*) toi tu n'as pas mis plus + tu mets pas de plus + on en est là + on en est à cette ligne-là + là ça t'a fait le calcul plus + 9 +++ (*PF revient au tableau et efface la fin de l'exercice*) alors T j'suis désolée ici tu as appuyé plus + là tu mets 9 + d'accord (*en refaisant le calcul avec la calculatrice*) tu es d'accord + j'appuie sur plus maintenant tu es d'accord + on est là +++ ensuite plus + d'accord + égal + 82 + vas-y refais le (*elle redonne la calculatrice à T et retourne vers les autres élèves*) +++ ça va + est-ce que tout le monde a compris
213. EE : oui
214. PF : égal 82 + refais le quand tu es assise + va le refaire (*T retourne à sa place*) +++ c'est bon + tout le monde c'est clair ou pas
215. EE : oui
216. PF : allez + on fait vite le 3
217. E : j'l'ai fait l'3
218. E : j'ai fait l'3
219. PF : qui n'a pas fini le 3 +++ vite + alors tout le monde l'a fait + j'vois pas de doigt levé + A qu'est-ce que tu as fait + dis-moi +++ ah tu l'as pas fait et bien fais-le alors
220. EE : (*tous les élèves parlent en faisant leur exercice*)
221. PF : ça y est A + alors quelle est la solution + 218 + 212 ou 202 + chut +++ A
222. E (A) : 212
223. PF : 212 + est-ce que tout le monde trouve 212
224. EE : oui oui oui
225. PF : alors +++ la calculatrice + ça sert à quoi finalement +++ I
226. E (I) : à calculer + heu + des
227. PF : j'entends pas (*en faisant signe PFLE2 de parler moi fort*)
228. E (I) : à calculer les grands nombres

229. PF : C je te signale qu'on est en classe + que je viens d'interroger une élève + et que j'aimerais que tu écoutes ce qu'elle dit et que tu t'intéresses à ce qu'on fait + excuse-moi I recommence + parce qu'on n'a pas entendu
230. E (I) : ça sert à calculer les grands nombres + c'est pas facile à calculer dans la tête
231. PF : est-ce qu'elle a raison
232. EE : oui
233. PF : hein
234. EE : oui
235. PF : parce que si par exemple + je vous demande de calculer + heu
236. E : 629
237. PF : 1850 multiplié par 37 est-ce que vous allez pouvoir me donner le résultat sans calculatrice
238. EE : non non
239. PF : voilà
240. E : on prendrait des heures et des heures et des heures
241. PF : voilà donc + même nous les adultes + et ben c'est bien + on a une calculatrice ça nous permet + de + faire +++ ah dommage + tu l'avais pas amené
242. E : de quoi
243. PF : (*en riant*) + l'éventail + tu montreras après + donc ça nous permet +++ de + faire des calculs rapidement + hein + mais normalement on doit savoir aussi les faire
244. E : à la calculatrice
245. PF : sans la calculatrice + on les pose dans son cahier + d'accord et c'est pour ça qu'on apprend aussi à les faire sans calculatrice + parce que si on n'a pas de calculatrice qu'est-ce qu'on fait
246. E : heu +++ comment j'fais les calculs
247. PF : eh oui + donc il faut savoir les faire + c'est un outil + ça nous permet d'aller plus rapidement + mais ça remplace pas notre cerveau (*en se touchant la tête*) +++ c'est comme l'ordinateur + si l'ordinateur et ben y a un bug + il faut pouvoir faire sans ordinateur + il faut pouvoir savoir écrire avec un stylo + eh oui + y a des gens qui pensent que ben non on n'a plus besoin de savoir écrire + de savoir faire des calculs
248. E : ben si c'est écrit sur l'ordinateur + c'est écrit pareil
249. PF : oui mais si ton ordinateur + il est pas + il arrive + il fonctionne pas + qu'est-ce que tu fais si tu dois aller par exemple heu
250. E : ben faut écrire sans copier
251. PF : voilà + faut savoir le faire + tu comprends
252. E : on achète un nouvel ordinateur
253. PF : ah ben c'est sûr + on achète un nouvel ordinateur + mais si on n'a pas l'argent pour acheter un nouvel ordinateur
254. E : ben on attend que quelqu'un nous en achète

255. PF : la solution + ben alors là tu vois c'est pas très autonome + tu vois + moi j'aimerais pas ne pas savoir le résultat tu vois + d'être obligée d'aller demander à quelqu'un + ça m'plairait pas + j'sais pas toi mais moi il faut qu'je sache hein + si par exemple je vais faire des courses et ben plus ou moins il faut que je sache combien ça va couter + parce que si j'ai pas assez d'argent dans le porte-monnaie + comment je fais à la caisse
256. E : tu vas pas demander à quelqu'un qu'il te passe de l'argent
257. PF : ben voilà
258. E : tu demandes +tu demandes de garder les produits et toi tu vas retirer de l'argent
259. PF : et si j'ai plus d'argent sur mon compte en banque + comment je fais
260. E : et bien tu remets les produits
261. PF : et ben voilà (*en riant*)
262. E : PF + pourquoi moi je dois amener un éventail et A doit amener des dinosaures
263. PF : pardon
264. E : moi j'dois amener un éventail et A un dinosaure
265. PF : ça c'est pas le propos + ça c'est l'écriture + ça n'a rien à voir avec les mathématiques +++ alors +++ vous + faites les exercices 1 et 2 rapidement + et après on passe à autre chose + (*en se retournant*) quelle heure il est + bon ça va
266. EE : (*les élèves travaillent en parlant*)
267. PF : et sans faire de bruit + on n'a pas besoin de faire de bruit pour calculer
268. PFLE2 : ceux qui ont terminé peuvent vérifier
269. PF : voilà après j'envoie deux élèves pour corriger et j'aimerais que ça soit juste
270. E : voilà c'est fait
271. PF : ben commence le troisième + tout le monde a fini là l'exercice 1
272. EE : non non oui très bientôt non bientôt bientôt
273. PF : je vous le laisse pas finir à la maison parce que si vous n'avez pas la même calculatrice on va pas avoir les mêmes résultats et je vais pas vous donner la calculatrice parce que je suis pas sûre qu'elle réapparaisse
274. E : on fait aussi le 3
275. PF : (*en riant*) de plus en plus de travers (*en plaçant son document sur le rétroprojecteur*) j'arrive pas + je voudrais avoir toute la feuille +++ voilà +++ allez +++ vous allez m'aider + et me dire ce que je dois faire pour l'exercice 1 (*en effaçant le tableau*) + allez + on lève le doigt +++ S qu'est-ce que je fais +++ déjà qu'est-ce que c'est l'opération + dis-moi ce que c'est + même si on l'a pas encore appris
276. E : soixan ++ 607 fois 256
277. PF : ça c'est quoi comme opération + comment ça s'appelle
278. E : heu + les fois
279. PF : les fois c'est quoi comme opération + qui est-ce qui sait +++ S
280. E : une multiplication

281. PF : c'est une multiplication (*en insistant sur le mot multiplication*) + je pense que vous l'avez déjà fait en anglais
282. E : oui plein de fois
283. PF : en allemand aussi donc vous savez ce qu'est une multiplication + en chinois tu l'as fait la multiplication
284. E : moi je suis déjà à la table de neuf
285. PF : alors tu vois + c'est que des révisions
286. E : ben nous on a déjà fait
287. PF : en italien
288. E : oui jusqu'à la onze
289. PF : c'est pour ça que je dis que la multiplication ça va être très rapide
290. E : nous on a fait jusqu'à la 100
291. PF : chut + alors (*en montrant le tableau*) + qu'est-ce que je fais maintenant + S je t'écoute
292. E : heu + j'appuie sur on je vois 0 (*PF écrit au tableau*)
293. PF : ensuite + allez un autre élève + A + j'appuie sur quoi maintenant + on suit
294. E (A) : j'appuie sur 6
295. PF : très bien
296. E (A) : je vois 6
297. PF : Y
298. E (Y) : j'appuie sur + 0 + je vois 60
299. PF : L
300. E (L) : j'appuie sur 7 je vois 607
301. PF : bien + A heu R
302. E (R) : j'appuie sur fois et je vois 607
303. PF : A
304. E (A) : j'appuie sur fois je vois 607
305. PF : on vient de le dire + tu ne suis pas R
306. E (R) : heu + j'appuie sur + heu + j'appuie sur 2 je vois 2
307. PF : T
308. E (T) : j'appuie sur 5 je vois 25
309. PF : allez on continue dans l'ordre + S
310. E (S) : j'appuie sur 6 je vois 256
311. PF : et puis
312. E : j'appuie sur égal et je vois +++ heu +++ je sais pas comment on dit (*en parlant d'un grand nombre*)
313. PF : tu vas me dire les chiffres l'un après l'autre et je vous dirai quel nombre c'est

314. E : 1
315. PF : alors 1 (*en écrivant 1 au tableau*)
316. E : 5 + 5 + virgule
317. PF : (*elle hésite à écrire*)
318. E : en haut une virgule en haut
319. PF : c'est pas possible qu'il y ait une apostrophe
320. EE : si + si y a
321. E : non mais y a pas besoin de l'écrire
322. PFLE2 : (*en parlant d'un grand nombre affiché sur une calculatrice*) oui + y a un point + en haut + qui sépare
323. E : non + une virgule
324. PFLE2 : alors y a une virgule + en haut
325. PF : alors + le point + c'est pas comme en anglais ou ça va être comme une virgule dans notre système de numération français avec des nombres à virgule que nous on fait pas au CE1 + d'accord + donc le point + c'est comme si on le voyait pas + continue
326. E : heu 3
327. E : mais non PF tu as fait faux
328. PF : moi j'ai écrit c'qu'on m'a dicté
329. E : 1 + 5 + 5 + pas 1 + 5 + 6
330. PF : ben c'était pas clair pour moi alors je recommence + vas-y + j'écris ce que tu me dictes + on recommence
331. EE : 1 + 5 + 5 + 3 + 9 + 2
332. PF : alors ça c'est un grand nombre (*en insistant sur le mot grand*)
333. E : oui très grand
334. E : cent cinquante-cinq mille trois cent quatre-vingt douze
335. PF : très bien vas-y dis-le nous doucement
336. E : 155 392
337. PF : alors tu recommences si tu ne trouves pas ce résultat c'est qu'i y a une erreur +++ alors effectue les opérations suivantes avec ta calculatrice +++ qui me donne le résultat + M
338. E (M) : j'l'ai pas encore fait
339. PF : tu les as pas encore faits +++ alors on attend parce que c'est pas la peine +++ vous finissez la fiche qu'on puisse corriger
340. E : oui mais j'arrive pas à faire le dernier
341. PF : tu n'arrives pas à faire le dernier exercice c'est ça
342. E : moi aussi
343. PF : ben on va l'faire ensemble hein +++ vous voyez que la calculatrice + que l'utilisation c'est pas si facile que ça + on se trompe aussi si on appuie sur une autre

touche + tout est faux + donc parfois il faut le faire plusieurs fois pour voir si on s'est pas trompé +++ c'est une machine la machine elle fait que c'qu'on fait + si on se trompe la machine elle donne le mauvais résultat +++ allez (*PF se lève et tape dans ses mains*) je veux les résultats ça y est +++ alors ça c'est quoi comme opération (*en montrant le tableau*) ça s'appelle comment avec ce signe

344. E : plus
345. PF : ça c'est pas le nom de l'opération + ça c'est le signe + c'est quoi comme opération +++ vous savez pas (*en ayant l'air surprise*) c'est quoi comme opération A quel est le nom de cette opération
346. E : ah + heu + plus 602
347. E : a + a
348. PF : l'opération qu'on va faire + je lis pas a + premier exercice c'est pas ça qui m'intéresse + tout à l'heure on a vu que c'était une mul + tiplication + ça c'est quoi comme opération
349. E : addition
350. PF : merci S +++ alors tiens tu vas me donner le résultat
351. S : 602
352. PF : alors + il ne faut pas oublier + ici + de mettre le signe
353. EE : égal
354. PF : sinon + ce que je vais lire est faux + donc si vous l'avez oublié mettez le signe égal
355. E : 1 900 + 1 906
356. PF : alors + ben on va vérifier si c'est juste + je vais demander à +++ tiens Y + tu viens me poser l'opération et on va voir si la calculatrice + fait bien son travail (*Y va au tableau*) tiens + ici l'opération tu la poses là
357. E (Y) : celle là
358. PF : non + tu n'as pas écouté + je t'ai demandé de vérifier si ça c'est juste + donc vas-y (*Y écrit l'opération en ligne*) +++ non tu vas la poser + comment on pose l'opération + en colonne ça c'est écrit en ligne (*Y efface et recommence*)
359. E (R) : (*il rit*)
360. PF : on rit pas R + y a rien de rigolo +++ non mais tu n'as plus besoin de la calculette (*PF la lui prend des mains*) là c'est ta tête c'est fini la calculette
361. E : t'as oublié la retenue
362. PF : chut + laissez le faire +++ (*Y a fini*) alors est-ce que cette calculatrice a bien fonctionné
363. EE : oui oui
364. PF : alors je vais envoyer un élève maintenant faire la soustraction +++ allez M vas-y +++ tu me poses +++ la soustraction et après on va voir si la calculatrice + tiens poses la là
365. E (M) : (*M écrit au tableau*)
366. PF : il faut que tu n'oublies pas de mettre +++ regarde (*en montrant à M l'opération précédente*) si tu fais pas le trait + le trait ça veut dire égale + d'accord + voilà +++

- comme ça ça vous fait faire des révisions +++ alors vas-y qu'est-ce que tu fais + parle + tu fais une soustraction + je t'écoute + qu'est-ce qu'on fait
367. E (M) : j'efface ma dizaine
368. PF : pourquoi
369. E (M) : parce que j'peux pas faire 2 moins 8
370. PF : ah mais moi il faut que tu m'le dises j'ai oublié comment on fait + ok 2 moins 8 c'est pas possible donc je vais casser ma dizaine +++ et donc
371. E (M) : (*en écrivant au tableau*) donc là il y a 7 dizaines
372. PF : très bien et donc je peux faire maintenant + quoi donc +++ très bien + qui font
373. E (M) : 4
374. PF : super + et puis +++ voilà applique toi écris bien tes nombres +++ alors + est-ce qu'il y a quelqu'un qui peut vérifier sur la calculatrice + P vas-y
375. E : mais c'était déjà fait
376. PF : est-ce que tu as trouvé ça avec ta calculatrice
377. E : non
378. PF : non
379. EE : moi j'l'ai trouvé + moi oui + moi non
380. PF : qu'est-ce t'as trouvé sur la calculatrice alors + ah ben tout à l'heure oui tu l'as trouvé ton résultat + alors est-ce que c'est bon + oui c'est bon + c'est ça que j'te demande +++ alors + la multiplication on l'a pas faite donc je vous la fais pas poser + j'écris ici le résultat + 174 + ici 87 fois 5 qu'est-ce que vous avez trouvé +++ P
381. E (P) : 435
382. PF : 400
383. E (P) : 35
384. PF : (*en faisant rapidement le calcul au tableau*) bon c'est bon + c'est juste +++ est-ce que vous avez pu terminer l'exercice 3 + on va lire la consigne parce qu'il y en avait qui ne comprenaient pas +++ P tu lis la consigne s'il te plaît +++ chut R tais-toi
385. E (P) : après la récréation L a 23 billes pendant la récréation elle a gagné 18
386. PF : dis billes
387. E (P) : 18 billes puis elle a perdu également 15 billes puis 4 + complète le tableau pour trouver combien L avait de billes avant la récréation
388. PF : alors qu'est-ce qu'on fait + j't'écoute P
389. E (P) : on appuie sur *on*
390. PF : oui +++ et je vois quoi
391. E (P) : je vois 0
392. PF : (*en écrivant les réponses au tableau*) ensuite continue
393. E (P) : j'appuie sur 2 + je vois 2
394. PF : continue

395. E (P) : j'appuie sur 3 + je vois + je vois 23
396. PF : ensuite
397. E (P) : j'appuie sur moins
398. PF : alors +++ oui ou non
399. EE : non + non + non
400. PF : qu'est-ce qui se passe + regarde L elle a 23 billes +++ et pendant la récréation qu'est-ce qu'elle a fait L +++ elle a gagné ou elle a perdu des billes
401. EE : gagné
402. PF : ça veut dire quoi gagné des billes
403. E : ben on en a plus
404. PF : ah ben oui sinon elle en aurait perdu +++ donc + c'est ça qui est important + gagné (*en encadrant le mot au tableau*) +++ donc je vais appuyer sur quelle touche
405. E : plus
406. PF : plus tu vois + attention + plus + ensuite je vois quoi
407. E : 23 (*PF écrit 23 au tableau*)
408. PF : ensuite
409. E (P) : ensuite j'appuie sur 1
410. PF : 1 +++ je vois
411. E (P) : 1
412. PF : ensuite
413. E (P) : j'appuie sur 0
414. PF : oui et je vois quoi
415. E (P) : (*P ne répond pas*)
416. PF : attends je vois quoi là
417. E : 10
418. PF : je vois 10 ou je vois le calcul + je vois le résultat + qui l'a fait
419. E : je vois 10
420. PF : je vois 10 +++ tout à l'heure vous m'avez dit le contraire + vous m'avez dit que ça avait fait le calcul (*en prenant une calculatrice*) +++ alors après P
421. E (P) : on appuie sur moins
422. PF : il manque pas quelque chose
423. MZ : parce que les 23 billes elle les a après la récréation
424. PF : ahhh autant pour moi c'est après la récréation et moi je lis pas l'énoncé + c'est pas ça + je me suis trompée + après la récréation L a 23 billes + ça veut dire que pendant la récréation + elle a gagné 10 billes + et c'est moi qui me suis trompée + je suis allée trop vite + et ensuite elle en a eu 9 donc ça c'est le résultat après avoir joué à la récréation + donc (*en effaçant tout ce qu'elle a écrit*) je recommence autant pour moi +++ eh oui mais les maîtresses ça se trompe aussi

425. EE : *(des élèves rient)*
426. PF : donc c'est pas plus + qui c'est qui avait trouvé autre chose que moi +++ tu as rien trouvé
427. E : je viens de comprendre
428. PF : tu viens de comprendre alors + qu'est-ce que c'est qui va pas +++ qu'est-ce qu'on fait là + le résultat c'est que à la fin de la récréation + elle a 23 billes + donc 23 je vais le mettre où
429. E : 23 + au début
430. PF : on le met au début *(en questionnant)*
431. E : non
432. E : ben oui parce que 23 + 23 plus 10 égal à 35 plus 9
433. PF : attend + 23 c'est mon résultat +++ alors je vous demande tous de réfléchir
434. E : j'ai trouvé
435. PF : est-ce qu'il y a quelqu'un qui a trouvé le résultat + si il y a quelqu'un + oui mais toi tu l'as fait à la maison + donc je laisse réfléchir et si vous avez trouvé vous venez me montrer je ne veux pas donner le résultat + j'efface tout + je vous laisse réfléchir +++ vous réfléchissez
436. E : j'ai trouvé
437. PF : tu l'écris sur ton cahier et après je regarde + viens me montrer R ce que tu as fait + parce que là je te vois t'amuser
438. E (R) : *(R va au bureau de PF avec son cahier)*
439. PF : alors + tu l'as fait tout seul + ou tu l'as fait avec maman
440. E (R) : avec papa
441. PF : oui ben alors +++ *(en s'asseyant)* alors +++ et là pourquoi y a pas de signe là + ça c'est quoi ça +++ alors pourquoi tu as fait tout ça explique moi + montre-moi sur la calculette +++ explique-moi comment tu as fait + regarde tout le monde est en train de réfléchir *(R fait son calcul avec sa calculette en expliquant)* +++ parce que regarde + elle a perdu 15 billes puis 4 et elle en a gagné 10 et 9
442. E (R) : donc je fais plus 10 et après plus 9
443. PF : mouai et ça fait combien
444. E (R) : ça fait 30 +++ 30
445. PF : *(en s'adressant à la classe)* avant d'appuyer et d'écrire dans le tableau + il faut que vous relisiez bien bien bien l'énoncé +++ et je suis sûre que même sans appuyer + en regardant bien combien elle gagne ++ et combien elle perd + vous allez + tout de suite comprendre ce qui s'est passé *(en reprenant le cahier de R)* ça c'est juste mais je ne comprends pas où tu as appuyé
446. E (R) : j'ai appuyé sur plus
447. PF : oui mais regarde + ça c'est après d'accord +++ ok +++ ensuite +++ donc elle a *(en lisant la réponse de R sur son cahier)* + alors ça c'est pas français + elle a *(en corrigeant en rouge sur le cahier)* + le + même + nombre + de + billes + qu'avant + d'accord + alors tu prends ton livre et tu commences à regarder à la page *(en se levant)* je vous

- l'écris quand j'ai validé + page 64 du livre + vous regardez + cherchons ensemble et vous essayez + de trouver + la solution + d'accord
448. E : avec la calculatrice
449. PF : sans calculatrice
450. E : dans le livre de math ou le livre de géo + le cahier de géométrie + le livre de math
451. PF : le + livre + (*en s'adressant à un élève venu au tableau avec son cahier*) alors montre-moi +++ tu n'as pas fait la petite phrase pour répondre + alors ça va sonner + chuuut + hou hou + va t'asseoir + ça va sonner donc vous allez finir ça à la maison + la seule chose + on va l'écrire (*en allant au tableau*) + elle a gagné combien + de billes pendant la récréation la petite fille +++ combien
452. E : 19
453. PF : 19 + elle en a perdu combien + T
454. E (T) : heu +++ 19
455. PF : elle en a perdu 19 + elle en a gagné 19
456. EE : non non si si
457. PF : S pourquoi non
458. EE : si si
459. PF : regarde
460. E : si parce que 5 plus 4 égale 9
461. PF : elle en a gagné 19 + et elle en a perdu aussi 19
462. E : égal à 0
463. PF : ça veut dire quoi ça +++ ça veut dire quoi
464. E : ça veut dire
465. PF : (*en l'interrompant*) R chut + je ne veux pas entendre la solution + ça veut dire quoi + toi tu l'as fait déjà + R ça veut dire quoi elle en a gagné 19 et elle en a perdu aussi 19 +++ et du coup à la fin elle en a 23 + qu'est-ce qu'elle a fait +++ A +++ tu vois tu suis pas + je suis en train de poser des questions + tu ne suis pas +++ je suis en train de dire + on a dit qu'elle avait gagné 19 billes (*en montrant le tableau*) et elle en a perdu aussi 19 + qu'est-ce qui s'est passé + T
466. E (T) : (*T ne répond pas*)
467. PF : explique + essaie d'expliquer qu'est-ce qui s'est passé
468. E (T) : elle a tout perdu
469. PF : elle a tout perdu (*en questionnant*) + c'est pas ça qu'ça veut dire + C
470. E (C) : en fait elle a gagné le même nombre de billes et perdu le même nombre de billes
471. PF : donc ça correspond à quoi ça + ça fait quoi
472. E (C) : elle a toujours le même nombre de billes qu'elle avait avant
473. PF : vous êtes d'accord avec lui
474. EE : oui oui oui non
475. PF : oui ou non

476. EE : oui oui non
477. PF : qui c'est qu'a dit non + si j'ai un nombre de billes + d'accord +++ et je gagne un autre nombre de billes + et puis je les reperds + c'est le même nombre + donc je vais avoir après la récréation +++ combien de billes
478. EE : 0 + 4
479. PF : j'ai 23 billes + je dis n'importe qui + j'ai 3 bonbons +++ d'accord + on va m'en donner 2 + je vais en avoir combien
480. E : 5
481. PF : et ces 2 bonbons j'ai 2 copines que j'aime beaucoup je leur dit j'ai tellement de bonbons + je les redonne + il m'en reste combien
482. E : 0
483. EE : non 4 + non 3
484. PF : je recommence + j'ai 3 bonbons (*en montrant 3 doigts*) + attendez +++ 3 bonbons + R + L te dis ben tiens j'ai 2 bonbons je te les donne + pendant la récréation +ç a te fait combien de bonbons + tu en avais 3 (*en montrant à nouveau 3 doigts*) + on t'en donne 2
485. E (R) : j'en ai 5
486. PF : voilà et toi tu dis oh ben quand même la pauvre T elle en a pas eu + j'vais les lui donner + alors tu reprends ces bonbons et tu les donnes à T + il t'en reste combien
487. E (R) : 3
488. PF : alors ça veut dire quoi + c'est exactement la même chose avec les billes + alors vous prenez votre cahier de texte +++ vous +++ chuuut + vous + qu'est-ce que tu fais T + on écrit les devoirs là + vous écrivez vite les devoirs + vous essayez de compléter ce tableau avec n'importe quelle calculatrice que vous avez à la maison +++ alors toujours pour lundi 27 mai (*en écrivant au tableau*) exercice 3 + fiche à finir +++ si + vous avez peur + d'oublier + vous écrivez sur la fiche + à finir + et c'est tout ça suffira bien +++ alors les calechettes vous me les remettez dans la boîte et les cartes de cantine + elle sont là + je veux que tout le monde me rende la calculatrice

Fin de la séance : 1 h 10 min 37 s

ANNEXE 24

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC PF SUR LA SÉANCE DE MATHÉMATIQUES EN CE1

Mené et enregistré par Muriel Zougs le 16 mai 2013

PF : Professeure de classe principale (enseignement en Français)

CE1 : Cours Élémentaire 1^{ère} année

PFLE2 : Professeure de FLE (Français Langue Étrangère) numéro 2

PA : Professeure de section Anglaise

MZ : Muriel Zougs - doctorante qui mène l'entretien

1. MZ : voilà alors bonjour PF + alors je voulais te demander combien il y a d'élèves dans cette classe
2. PF : alors jusqu'à avant-hier il y en avait 18 et maintenant il y a un 19^{ème} qui vient d'arriver (*en riant*)
3. MZ : d'accord et est-ce que tu sais à peu près combien de nationalités sont représentées dans la classe
4. PF : oui + alors + je les énumère
5. MZ : oui
6. PF : alors anglaise + américaine + française + allemande + suisse-allemande + finlandaise + chinoise + bulgare et allemande mais je l'avais déjà dit je crois
7. MZ : oui ok donc y a
8. PF : et coréenne pardon j'ai oublié les petits coréens oui j'en ai deux + voilà c'est tout
9. MZ : donc là dans la séance que j'ai vu + heu + tout le monde était là sauf l'élève qui est nouveau + qui vient d'arriver
10. PF : tout à fait + il va pas suivre les cours de mathématiques forcément parce que là il lui faut déjà quelques bases pour pouvoir suivre + en général c'est ça le fonctionnement de l'école c'est qu'on les met en FLE et dès qu'ils deviennent un petit peu autonomes + ils peuvent venir en classe de mathématiques + en arts plastiques ou en sport toutes façons on le fait
11. MZ : d'accord donc les matières dans lesquelles ils viennent dans tous les cas ça va être le sport
12. PF : le sport + l'art plastique par exemple le cadeau de la fête des mères des choses comme ça et puis après c'est les math
13. MZ : après c'est les math
14. PF : après c'est tout ce qui est découverte du monde donc comme avec le petit garçon qui s'appelle R + et puis après en classe entière pour tout ce qui est étude de la langue et cetera

15. MZ : d'accord donc par exemple le petit R lui il vient pas pour la découverte du monde
16. PF : si il vient depuis le mois de janvier en fait
17. MZ : d'accord
18. PF : en début d'année il ne faisait pas de découverte du monde + et là du coup comme il se débrouille pas mal + puis ça fait quand même quelques années qu'il est là + donc maintenant il est en découverte du monde et puis donc après la dernière ligne droite c'est toute la journée quoi
19. MZ : donc lui il manque juste pour le langage
20. PF : tout ce qui est étude de la langue + parce que ça il le fait encore en FLE + pour avoir encore des bases de FLE
21. MZ : il y a un autre élève dans la classe qui est en FLE ou y a que R
22. PF : y a C + C c'est l'élève qui est passée au tableau +++ elle fait les mathématiques + le sport + l'art plastique mais qui n'est pas en découverte du monde ni en langage
23. MZ : d'accord donc en fait quand tu es en langage c'est le moment où tu as vraiment que les francophones
24. PF : oui c'est ça + ou ceux qui ont été FLE et qui se débrouillent
25. MZ : oui qu'on considère maintenant comme pouvant suivre toutes les matières
26. PF : voilà + sachant après que ce sont des élèves très très scolaires + qui réussissent bien +++ y a toujours ce manque de vocabulaire qui pour nous coule de source mais pour eux + des mots tout simples + ils ne connaissent pas donc t'es toujours obligé de retravailler là-dessus quoi
27. MZ : et oui
28. PF : mais là dans cette classe + la constellation de ce CE1 fait que quand même j'ai beaucoup de francophones + l'année dernière j'en avais beaucoup qui étaient étrangers donc ils sont en classe de CE2 et il fallait tout le temps que je refasse du vocabulaire parce que c'était faible de ce côté là
29. MZ : et est-ce que tu changes quelque chose justement quand ces deux petits sont là + R et C +++ est-ce que tu vas faire justement plus attention au vocabulaire que quand ils sont pas là
30. PF : en mathématiques
31. MZ : oui
32. PF : ben comme je les ai tout le temps + non j'essaie d'avancer quand même normalement sachant que c'est encore compliqué parce que je les ai que deux fois par semaine + voilà + après c'est pour ça que j'ai PFLE2 qui est donc le professeur de FLE et qui est là pour aider + mais là ce ne sont pas des élèves qui sont en grosse difficulté au niveau du langage + ils comprennent bien + C a fait d'énormes progrès + bon y a des mots qu'elle ne comprend pas et c'est pour ça qu'elle est là pour l'aider + mais tu vois que des fois elle aide aussi pour les autres + ben oui forcément
33. MZ : oui oui + et donc PFLE2 elle est tout le temps avec toi en math
34. PF : en général + après c'est vrai que des fois elle va aider en CE2
35. MZ : et oui parce qu'elle a plusieurs classes de FLE

36. PF : voilà + d'autant plus que tu as bien compris que je prenais un élève de CE2 qui a des difficultés en mathématiques et je le prends donc dans ma classe de CE1 parce que lui il est vraiment en difficulté
37. MZ : oui c'est très heu modulable
38. PF : ah non mais c'est pour ça que moi je me fais une trame sur mon cahier journal tu vois et après selon j'adapte + après-demain c'est les CM2 c'est encore différent + puis c'est vrai que là on arrive dans le mois ou y a plein plein de projets donc je me dis ben ça fait rien + de toutes façons on peut pas dire que je boucle entre guillemets mon programme hein parce que
39. MZ : avec deux jours
40. PF : voilà c'est c'est +++ je prends des points du programme +++ on se dispathe par exemple en math + admettons moi je fais plus la géométrie plane et les professeurs de langue de section vont faire plus la géométrie dans l'espace + voilà on essaie de se donner des points mais quand même je reprends des choses parce que je me dis + qui me dit qu'en allemand ils l'ont fait + tu vois par exemple le programme de mathématiques en anglais est beaucoup plus en avance sur la classe de CE1 que ce qu'il est en français + en allemand il l'est moins + donc je suis obligée de réajuster + en chinois alors ils ont un ou deux élèves et comme ils ne font que du chinois et des math et pas de découverte du monde + ils sont forcément très en avance + voilà donc
41. MZ : c'est sûr que c'est difficile que tout le monde avance en même temps
42. PF : voilà donc c'est pour ça que je donne aussi des exercices alors c'est vrai qu'il y en a qui avancent très très vite + qui vont faire peut-être plus +++ j'en donne aussi à finir à la maison parce qu'il y en a qui sont plus lents + mais si tu veux j'essaie toujours à un moment de dire bon ben voilà on fait un point + on corrige ensemble + on fait une mise en commun et tout parce que sinon on sait plus où on en est quoi
43. MZ : et puis on peut pas vraiment se dispatcher les leçons de math parce que on pourrait le faire s'il y avait qu'une seule langue mais comme il y a l'anglais l'allemand l'italien le chinois + on peut pas
44. PF : voilà + moi je suis obligée de couvrir quand même les points les plus importants + et en découverte du monde aussi quand même + en plus moi j'adore faire ça tout ce qui est découverte du monde + ils apprennent aussi bien en langage que en tout quoi + donc heu + là tu vois je fais deux heures de math + je fais en plus du calcul mental et tout + ça passe vite hein +++ mais forcément je leur donne des devoirs
45. MZ : ben oui + il faut bien trouver le temps quelque part
46. PF : oui il me semble
47. MZ : donc en fait on a parlé un peu comme ça de tout ce que je voulais te demander + tout ce que j'avais noté dans mes questions + la seule chose c'est au niveau de la langue + je voulais savoir si heu ça pouvait t'arriver d'utiliser l'anglais dans la classe ou pas
48. PF : oui + oui
49. MZ : alors à quel moment ça peut arriver
50. PF : alors l'anglais ou l'allemand parce que moi je suis bilingue en allemand +++ alors par exemple quand je vois qu'un enfant justement allemand ou anglais a une difficulté justement sur la compréhension d'un mot ou d'une expression + j'hésite pas à faire des analogies avec le mot anglais ou le mot français en leur disant ah ben tiens + y en a qui sont de racine latine + je lui dis ben tu vois en allemand c'est comme ça + c'est comme

en français + juste ça se prononce différemment + ou je dis tiens en anglais et en allemand c'est le même mot + donc ça je le fais + je le fais régulièrement parce que les enfants ils s'y retrouvent et ils adorent ça

51. MZ : et puis ça les aide plutôt que de rester bloqué
52. PF : ah oui + oui oui + d'ailleurs quand je vois qu'un enfant + je fais quand même des math + il est là pour faire des math + si je vois que sur l'énoncé il comprend pas + je vais pas hésiter à lui traduire en anglais ou en allemand + parce que là la barrière c'est pas le problème de la compétence en mathématiques + c'est une compétence linguistique et là je mets l'accent sur les math
53. MZ : et sur ce point chaque enseignant fait comme il veut ou est-ce qu'il y a des consignes de l'école
54. PF : on fait comme on veut + et c'est ça qui est bien +++ nous on a quand même + en France on est habitué à travailler sur heu + comment dire + on a quand même une liberté pédagogique que moi je défends à cent pour cent + et c'est vrai que après on a quand même des enseignants qui ont peut-être moins de compétences linguistiques dans les autres langues étrangères + et on peut pas leur demander de faire des sauts comme ça + des analogies avec d'autres langues si ils connaissent pas c'est pas possible + quand on y arrive c'est bien mais quand on y arrive pas ben + moi c'est vrai que j'ai pas par exemple fait une licence de FLE mais c'est vrai que moi ça fait depuis le début que je suis là et ça fait six ans que je donne aussi plus ou moins des cours de FLE + au début j'avais été obligée de prendre une classe de FLE à mi-temps parce que ben c'est tombé comme ça + et donc forcément tu fais une analyse de ta propre langue qui est différente puisque tu te mets à la place d'enfants qui apprennent une langue + et moi je me rappelle avoir appris l'allemand et l'anglais et je me rappelle des difficultés que ça comportait donc voilà +++ moi j'ai des difficultés par exemple à mémoriser les prénoms des petits coréens + alors en plus je les estropie + alors je peux très bien comprendre que pour eux la langue française c'est difficile
55. MZ : oui c'est sur + c'est très différent + c'est pas comme si c'était de l'italien ou de l'espagnol qui sont super proches + là le coréen heu oui c'est sûr que c'est dur +++ non je demandais ça parce que je sais qu'il y a certaines écoles internationales où on dit que c'est interdit de heu + que si c'est le cours en français on doit parler qu'en français pour pas heu léser les enfants dont on ne connaît pas la langue en fait mais bon après + moi mon point de vue personnel + je trouve que si on peut pour certains pourquoi s'en priver
56. PF : mais bien sûr c'est du cas par cas + et puis je le fais pas systématiquement + c'est selon comment dire ben l'occasion + si c'est une compétence mathématique et je vois qu'il y arrive pas parce qu'il comprend pas + je vais le lui dire
57. MZ : et du coup pour un petit coréen ou quoi peut-être tu vas essayer en anglais si tu vois que
58. PF : ah ben en anglais parce que moi le coréen c'est +++ mais lui il a pas non plus cette connaissance linguistique en anglais qui est forcément très bonne aussi + parce que le petit coréen il apprend deux langues simultanément + et il fait du coréen chez lui à la maison avec ses parents + donc c'est compliqué hein +++ mais ce sont des élèves qui sont fantastiques + qui sont volontaires + ce sont selon moi ceux qui apprennent les langues le plus rapidement + c'est extraordinaire
59. MZ : et les enfants entre eux est-ce qu'ils sont autorisés à parler une autre langue que le français dans la classe

60. PF : alors ça j'aime pas trop + de temps en temps + par exemple en classe de mathématiques + demain tu le verras + j'ai un petit espagnol qui est en anglais parce qu'on n'a pas ouvert la classe d'espagnol heu +++ donc il était complètement débutant + lui c'est encore un cas extrême car comme il est hispanophone le français quand même c'est facile +++ il avait déjà appris l'anglais un petit peu dans son pays + donc il se débrouille peut-être un petit peu mieux en anglais mais il comprend quand même le français +++ donc je le mets à côté d'un élève qui est complètement bilingue anglais et français et quand il y a un petit problème + il hésite pas à lui faire une petite traduction afin qu'il puisse suivre + parce qu'il est excellent cet élève + il est très bon en math + donc quand je vois qu'il y a un petit soucis + ben il lui fait la traduction + c'est pas la peine d'y passer deux heures quoi + parce qu'il en fait du FLE + il en fait toute la journée sinon alors
61. MZ : et si tu vois deux élèves en train de parler dans leur langue mais bon pas par rapport au travail + pour se raconter quelque chose + tu vas leur dire d'arrêter
62. PF : ça + ça me gêne pas +++ non parce qu'ils sont petits + c'est déjà tellement compliqué + mais je pense que le problème c'est plus + tu as dû le voir tu as dû en parler avec PA + c'est plus le problème de la classe anglophone où elle a peut-être très peu d'anglophones et où justement il faut parler l'anglais +++ nous on est en france + on entend parler français partout heu + la langue qui fédère toute la cours c'est le français puisque tous les enfants font du français + donc moi ça me gêne pas si j'ai deux anglais d'un coup qui vont converser ou des allemands + au contraire je trouve ça bien
63. MZ : oui parce que j'imagine que pour eux c'est très difficile d'être toute la journée à travailler dans une langue qui n'est pas la leur
64. PF : mais bizarrement je me rends compte que le français devient tellement fort + même avec des petites coréennes + même des sœurs + qui des fois se parlent en français parce que tout est en français et finalement on n'a aucun mal à les intégrer + le seul moment finalement où ils vont parler leur langue maternelle c'est à la maison parce que les parents n'y arrivent pas tant que ça + c'est eux après qui aident les parents hein
65. MZ : ok ben heu ah oui juste la séance là que j'ai observé est-ce que tu peux juste m'en parler brièvement + sur quoi c'était + les étapes
66. PF : ben c'était déjà le calcul mental on avait fait tout ce qui est à la centaine supérieure + on avait déjà travaillé là-dessus et il y avait des élèves qui étaient en difficulté + qui n'y arrivaient pas + donc voilà moi je travaille toujours sur l'ardoise pour le calcul mental ou des fois faire un calcul + ça sert de brouillon ça sert de tout + et comme ça ça me permet de voir tout de suite ce qui ne va pas mais bon ça ça se fait de partout + et après c'était sur la calculatrice parce que ça ça fait partie plus ou moins du programme et avant de commencer la notion de multiplication + qu'ils ont déjà faite en langue + j'avais envie de les faire un petit peu manipuler et surtout ce qui était important c'était de faire aussi émerger que c'est un outil + que c'est pas une finalité voilà +++ je pense qu'ils l'ont compris parce qu'il y a eu des bugs aussi + si on appuie sur une touche + moi ça m'arrive aussi + je me suis gourée + si je refais pas une deuxième fois heu + voilà quoi
67. MZ : oui oui donc ça sert aussi à développer l'esprit critique sur la machine aussi
68. PF : voilà voilà + et on s'en est rendu compte hein puisque des fois ils me disaient + oh mais ma machine elle est folle + elle fait pas et tout + donc c'était rigolo quoi
69. MZ : oui oui tout à fait + et puis pour la multiplication + comme tu me disais avant qu'on commence l'entretien + tu me disais que tu pensais que ça allait aller vite parce que dans les sections linguistiques ils ont tous déjà travaillé heu

70. PF : ils ont fait les tables déjà et tout donc en fait ça va aller très très vite +++ moi je trouve qu'en classe de CE1 heu + la difficulté dans les opérations c'est pas la multiplication c'est la soustraction +++ et là ça y est parce que j'y ai passé du temps et cette histoire de casser les dizaines + ils ont bien compris + moi je le fais de cette manière-là parce qu'en allemand ils font comme ça + en anglais ils font comme ça + donc on a dit non il faut harmoniser + il faut faire la même chose + c'est pas possible de faire avec cette histoire de retenue comme moi j'ai appris à l'école et après ils le font en langue de manière différente parce qu'alors là c'est
71. MZ : c'est ça aussi + c'est la procédure + parce que si on commence à leur apprendre différemment +++ c'est souvent le problème qu'on a dans les écoles ordinaires avec les parents + les parents qui vont expliquer à la maison de la façon dont eux ils ont appris quand ils étaient petits
72. PF : alors je l'ai eu ça + je l'ai eu + j'avais H + et c'est son père qui s'occupe de lui pour les devoirs en français + et on fait avec on casse la dizaine +++ on l'avait fait avec du matériel et tout + on avait carrément casser la dizaine + et je leur donne des devoirs + et on revient et le gamin il m'a fait le système de retenue + qui selon moi est très difficile à comprendre pour un élève de CE1 je trouve + et du coup il vient et il était complètement perdu +++ alors sur le cahier de liaison j'ai écrit s'il te plaît JP ne lui fait pas faire une autre méthode et tout + donc du coup + il est venu parce qu'il avait pas appris celle-là + et il m'a dit oui mais comment tu fais alors après quand y a la centaine + et j'ai dit ben tu fais pareil et tout ça et donc du coup il a dit ah ok ok ok + donc voilà parce que le gamin il était perdu
73. MZ : donc on imagine facilement que si dans leur section ils apprennent encore différemment + donc là vous êtes obligés de vous concerter pour ce genre de choses
74. PF : alors après + au niveau des opérations + on y travaille encore + on doit avoir des réunions là-dessus +++ en classe de CM2 + vu qu'il y en a qui arrivent juste maintenant et qui ont appris dans leur pays à faire les divisions + alors moi j'arrive même pas à les faire + c'est tout à l'envers et tout + les chinois aussi + alors ils ont tous leur manière de faire + donc là je les laisse +++ si par exemple on fait résolution de problème alors je dis bon + moi je montre notre manière de faire + mais après je dis bon si toi tu es plus à l'aise dans les opérations de ton pays tu fais + par contre en CE1 non + parce que je sais que la scolarité va continuer
75. MZ : c'est sûr qu'en CM2 c'est acquis déjà les opérations
76. PF : et l'année prochaine ils auront les math en langue de section + donc là du coup ça sert à rien que je leur apprenne ma méthode alors que l'année prochaine
77. MZ : en sixième tu veux dire + ah parce que en sixième les math c'est forcément dans la langue de section + c'est plus en français
78. PF : non parce que c'est différent + le fonctionnement du collège est différent +++ en fait y a des matières qui sont faites en langues de section et les autres qui sont faites en français
79. MZ : d'accord
80. PF : alors que nous on se répartit la semaine deux jours deux jours + parce qu'on voulait quand même + comme c'est des tous petits + qu'ils aient dans les deux langues
81. MZ : oui c'est sûr + ok ben écoute merci beaucoup

Fin de l'entretien : 18 min 32 s

ANNEXE 25

TABLEAUX SYNOPTIQUES DE LA SÉANCE DE MATHÉMATIQUES MENÉE PAR PF EN CE1

PF : Professeure de classe principale (enseignement en Français)
CE1 : Cours Élémentaire 1^{ère} année
LScO : Langue de Scolarisation / LM : Langue Maternelle
GPAL : Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique
PFLE2 : Professeure de FLE (Français Langue Étrangère) numéro 2
MZ : Muriel Zougs, doctorante qui filme la séance et mène l'entretien

TABLEAU A : CONTEXTE DE LA SÉANCE

Date de la séance :	Durée :	Nombre d'élèves inscrits dans la classe : 19
Jeudi 16 mai 2013	- de la séance : 1 h 10 min 37 s - de l'entretien : 18 min 32 s	- présents pendant la séance : 18 - absent : 0 - en FLE pendant la séance : 1
Profil linguistique de la classe :		
<u>LM représentées dans la classe : 7</u> allemand, anglais (UK et USA), bulgare, chinois, coréen, finlandais, français	<u>Nombre d'élèves francophones : 16</u> - locuteurs natifs : 11 - avancés en LScO : 5	<u>Nombre d'élèves participant au FLE: 3</u> - intermédiaire en LScO : 1 - débutant en LScO : 1 - grand débutant en LScO : 1 (en FLE)
<u>Répartition des élèves dans les sections linguistiques</u> : anglaise : 11, allemande : 6, italienne : 1, chinoise : 1		
Facteurs d'influence des GPAL :		
Niveau de classe : CE1 Âge des élèves : 7-8 ans	LScO : français Statut de la LScO : vernaculaire	Discipline enseignée : mathématiques Hétérogénéité linguistique de la classe : forte

TABLEAU B : ANALYSE DES GPAL UTILISÉS PENDANT LA SÉANCE

Catégories de GPAL : - types de GPAL x occurrences	Extraits de la transcription de la séance de mathématiques en CE1	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour favoriser la compréhension orale :				
- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes x 13	16. PF : six cent + soixante-dix 16. PF : [...] six cent + soixante + dix 20. PF : neuf cent + cinquante 20. PF : [...] neuf cent + cinquante 26. PF : sept cent + quatre-vingt 26. PF : [...] sept cent + quatre-vingt 30. PF : deux cent + cinq 30. PF : [...] deux cent + cinq 44. PF : quatre cent + cinquante + huit 44. PF : [...] quatre cent + cinquante + huit 62. PF : cinq cent + vingt-six +++ cinq cent + vingt-six 447. PF : elle a (<i>en corrigeant en rouge sur le cahier</i>) + le + même + nombre + de + billes + qu'avant	pilotage	dévoluer	communication
- insister sur les mots clé x 1	281. PF : c'est une multiplication (<i>en insistant sur le mot multiplication</i>)	pilotage	dévoluer	communication
- répéter x 8	16. PF : six cent + soixante-dix +++ six cent + soixante + dix 20. PF : neuf cent + cinquante +++ neuf cent + cinquante 26. PF : sept cent + quatre-vingt +++ sept cent + quatre- vingt	pilotage	dévoluer	communication

	<p>30. PF : deux cent + cinq +++ deux cent + cinq</p> <p>44. PF : quatre cent + cinquante + huit +++ quatre cent + cinquante + huit</p> <p>62. PF : cinq cent + vingt-six +++ cinq cent + vingt-six</p> <p>277. PF : ça c'est quoi comme opération + comment ça s'appelle</p> <p>278. E : heu + les fois</p> <p>279. PF : les fois c'est quoi comme opération</p> <p>280. E : une multiplication</p> <p>281. PF : c'est une multiplication (<i>en insistant sur le mot multiplication</i>)</p>			
- reformuler x 2	<p>52. PF : c'est quoi la dizaine supérieure + la dizaine qui vient après</p> <p>277. PF : ça c'est quoi comme opération + comment ça s'appelle</p>	étayage	définir	communication
- associer un son à une action ou à une chose x 3	<p>20. PF : écrivez + (<i>la maîtresse tape dans ses mains</i>)</p> <p>21. EE : (<i>les élèves lèvent leurs ardoises</i>)</p> <p>26. PF : écrivez +++ (<i>elle tape dans ses mains</i>)</p> <p>27. EE : (<i>les élèves lèvent leurs ardoises</i>)</p> <p>44. PF : écrivez +++ (<i>elle tape dans ses mains</i>)</p> <p>45. E : (<i>les élèves ont levés leurs ardoises</i>)</p>	pilotage	dévoluer	communication
- demander à l'élève s'il a compris x 1	<p>14. PF : trouver le complément à la centaine supérieure + d'accord S</p>	pilotage	réguler	contenu
Pour définir un mot inconnu :				
- donner la définition x 1	<p>312. E : je sais pas comment on dit (<i>en parlant d'un grandnombre</i>)</p> <p>313. PF : tu vas me dire les chiffres l'un après l'autre et je vous dirai quel nombre c'est</p>	étayage	institutionnaliser	communication

Pour encourager l'expression orale en LScO :				
- féliciter l'élève verbalement x 3	18. PF : très bien S bravo + tout le monde a fait juste 22. PF : très bien tout le monde a fait juste vous êtes des champions 28. PF : magnifique	atmosphère	dévoluer	communication
Pour gérer une erreur de prononciation :				
- demander à l'élève de redire le mot sans lui donner la bonne prononciation x 1	147. PF : on lit la consigne + on fait 2 et 3 + R est-ce que tu veux bien lire la consigne du 3 + vas-y 148. E (R) : <i>instilins</i> 149. PF : pardon + chut chut chut chut chut 150. E (R) : <i>insti + inti</i> + utilise 151. PF : ah + ça va mieux	pilotage	réguler	cognition
Pour faire un lien avec les apprentissages en langues de section :				
- demander aux élèves où ils en sont sur un point du programme dans les différentes sections linguistiques x 1	281. PF : c'est une multiplication (<i>en insistant sur le mot multiplication</i>) + je pense que vous l'avez déjà fait en anglais 282. E : oui plein de fois 283. PF : en allemand aussi donc vous savez ce qu'est une multiplication + en chinois tu l'as fait la multiplication 284. E : moi je suis déjà à la table de neuf 285. PF : alors tu vois + c'est que des révisions 286. E : ben nous on a déjà fait 287. PF : en italien 288. E : oui jusqu'à la onze 289. PF : c'est pour ça que je dis que la multiplication ça va être très rapide	tissage	institutionnaliser	contenu

Pour gérer une incompréhension liée à une différence culturelle :				
- expliquer les différentes significations selon le contexte culturel x 1	322. PFLE2 : (<i>en parlant d'un grand nombre affiché sur une calculatrice</i>) oui + y a un point + en haut + qui sépare 323. E : non + une virgule 324. PFLE2 : alors y a une virgule + en haut 324. PF : alors + le point + c'est pas comme en anglais ou ça va être comme une virgule dans notre système de numération français avec des nombres à virgule que nous on fait pas au CE1 + d'accord + donc le point + c'est comme si on le voyait pas + continue	tissage	réguler	culture
Pour corriger une erreur de syntaxe à l'écrit :				
- écrire la phrase correcte x 1	447. PF : donc elle a (<i>en lisant la réponse de R sur son cahier</i>) + alors ça c'est pas français + elle a (<i>en corrigeant en rouge sur le cahier</i>) + le + même + nombre + de + billes + qu'avant	étayage	institutionnaliser	contenu
36 GPAL - 12 types de GPAL – 7 catégories de GPAL				
	atmosphère / définir / contenu	3	2	3
	pilotage / dévoluer / cognition	27	28	1
	étayage / réguler / communication	4	3	31
	tissage / institutionnaliser / culture	2	3	1
	Dominants	pilotage	dévoluer	communication

TABLEAU C : ANALYSE DES GPAL ÉVOQUÉS EN ENTRETIEN

Catégories de GPAL : - types de GPAL x occurrences	Extraits de la transcription de l'entretien avec PF	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour favoriser la compréhension :				
- compter sur la présence de la professeure de FLE pour aider les élèves intégrés dans la classe ordinaire x 1	26. PF : y a toujours ce manque de vocabulaire qui pour nous coule de source mais pour eux + des mots tout simples + ils ne connaissent pas donc t'es toujours obligé de retravailler là-dessus [...] 29. MZ : et est-ce que tu changes quelque chose justement quand ces deux petits sont là + R et C +++ est-ce que tu vas faire justement plus attention au vocabulaire que quand ils sont pas là [...] 32. PF : non j'essaie d'avancer quand même normalement sachant que c'est encore compliqué parce que je les ai que deux fois par semaine + voilà + après c'est pour ça que j'ai PFLE2 qui est donc le professeur de FLE et qui est là pour aider	pilotage	réguler	contenu

- faire des analogies avec une autre langue x 1	50. PF : quand je vois qu'un enfant justement allemand ou anglais a une difficulté justement sur la compréhension d'un mot ou d'une expression + j'hésite pas à faire des analogies avec le mot anglais ou le mot français en leur disant ah ben tiens + y en a qui sont de racine latine + je lui dis ben tu vois en allemand c'est comme ça + c'est comme en français + juste ça se prononce différemment + ou je dis tiens en anglais et en allemand c'est le même mot + donc ça je le fais + je le fais régulièrement parce que les enfants ils s'y retrouvent et ils adorent ça	tissage	institutionnalise r	cognition
- traduire x 1	52. PF : il est là pour faire des math + si je vois que sur l'énoncé il comprend pas + je vais pas hésiter à lui traduire en anglais ou en allemand + parce que là la barrière c'est pas le problème de la compétence en mathématiques + c'est une compétence linguistique et là je mets l'accent sur les math [...] 57. MZ : et du coup pour un petit coréen 58. PF : ah ben en anglais parce que moi le coréen c'est	étayage	définir	contenu
- demander à un pair de traduire x 1	60. PF : j'ai un petit espagnol [...] il était complètement débutant [...] il se débrouille peut-être un petit peu mieux en anglais [...] donc je le mets à côté d'un élève qui est complètement bilingue anglais et français et quand il y a un petit problème + il hésite pas à lui faire une petite traduction afin qu'il puisse suivre [...] quand je vois qu'il y a un petit soucis + ben il lui fait la traduction + c'est pas la peine d'y passer deux heures quoi + parce qu'il en fait du FLE + il en fait toute la journée sinon alors	étayage	définir	contenu
Pour harmoniser les programmes des différents pays selon les langues de section représentées dans la classe :				

- réajuster le contenu par rapport à ce qui a été fait dans les sections linguistiques x 1	40.	PF : le programme de mathématiques en anglais est beaucoup plus en avance sur la classe de CE1 que ce qu'il est en français + en allemand il l'est moins + donc je suis obligée de réajuster + en chinois alors ils ont un ou deux élèves et comme ils ne font que du chinois et des math et pas de découverte du monde + ils sont forcément très en avance	pilotage	réguler	contenu
- utiliser les mêmes procédures que dans les sections linguistiques x 1	70.	PF : (<i>en parlant de la soustraction</i>) cette histoire de casser les dizaines + ils ont bien compris + moi je le fais de cette manière-là parce qu'en allemand ils font comme ça + en anglais ils font comme ça + donc on a dit non il faut harmoniser + il faut faire la même chose + c'est pas possible de faire avec cette histoire de retenue comme moi j'ai appris à l'école et après ils le font en langue de manière différente parce qu'alors là	pilotage	réguler	contenu
- se concerter avec les enseignants des sections linguistiques x 1	74.	PF : au niveau des opérations + on y travaille encore + on doit avoir des réunions là-dessus	pilotage	réguler	contenu
- laisser les élèves utiliser la procédure de leur pays ou pas, selon le niveau de classe x 1	74.	PF : en classe de CM2 + vu qu'il y en a qui arrivent juste maintenant et qui ont appris dans leur pays à faire les divisions + [...] alors ils ont tous leur manière de faire + donc là je les laisse +++ si par exemple on fait résolution de problème alors je dis bon + moi je montre notre manière de faire + mais après je dis bon si toi tu es plus à l'aise dans les opérations de ton pays tu fais + par contre en CE1 non + parce que je sais que la scolarité va continuer [...] (<i>en parlant des CM2</i>) l'année prochaine ils auront les math en langue de section + donc là du coup ça sert à rien que je leur apprenne ma méthode	tissage	dévoluer	culture

Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSc0 :					
- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LSc0 quand cela ne concerne pas le travail x 1	61.	MZ : et si tu vois deux élèves en train de parler dans leur langue mais bon pas par rapport au travail + pour se raconter quelque chose + tu vas leur dire d'arrêter	atmosphère	réguler	communication
	62.	PF : ça + ça me gêne pas +++ non parce qu'ils sont petits + c'est déjà tellement compliqué [...] c'est plus le problème de la classe anglophone où elle a peut-être très peu d'anglophones et où justement il faut parler l'anglais +++ nous on est en France + on entend parler français partout heu + la langue qui fédère toute la cours c'est le français puisque tous les enfants font du français + donc moi ça me gêne pas si j'ai deux anglais d'un coup qui vont converser ou des allemands + au contraire je trouve ça bien [...] le français devient tellement fort + même avec des petites coréennes + même des sœurs + qui des fois se parlent en français parce que tout est en français et finalement on n'a aucun mal à les intégrer + le seul moment finalement où ils vont parler leur langue maternelle c'est à la maison parce que les parents n'y arrivent pas tant que ça + c'est eux après qui aident les parents			
9 GPAL – 9 types de GPAL – 3 catégories de GPAL					
	atmosphère / définir	/ contenu	1	2	6
	pilotage / dévoluer	/ cognition	4	1	1
	étayage / réguler	/ communication	2	5	1
	tissage / institutionnaliser	/ culture	2	1	1
	Dominants		pilotage	réguler	contenu

ANNEXE 26

TRANSCRIPTION DE LA SÉANCE DE MATHÉMATIQUES MENÉE PAR PA EN
CE1

Filmée par Muriel Zougs le 3 mai 2013

PA : Professeure de section Anglaise

CE1: Cours Élémentaire 1^{ère} année

PALS2 : Professeure d'ALS (Anglais Langue Seconde) numéro 2

E: un élève - EE: plusieurs élèves en même temps

E (I): un élève (Initiale de son prénom)

TBI: Tableau Blanc interactif

MZ: Muriel Zougs, doctorante qui filme la séance

1. PA: hi boys and girls + E + sit up + are you ready + no + you just take off your jacket +++ as you can see +++ we have a visitor today her name is MZ can you say good morning + i'll explain this morning MZ is coming to school to see how we have lessons in english and in french +++ can you put away your book please +++ on tuesday + in math + we started looking at a way + putting information on paper +++ and what was the name of that special chart + who can remember + who can explain + L (*pointing to L*)
2. E (L): pictograms
3. PA: there you go + pictograms +++ pic + to + grams (*writing the word on the blackboard*) +++ who can explain what is a pictogram + what does it look like + E
4. E (E): it's heu + heu + it's heu + it's heu + heu
5. PA: (*she nods her head to encourage E*)
6. E (E): it's heu heu + heu + heu + heu + a picture
7. PA: yeah
8. E: and they have different colours
9. PA: you can use different colours
10. E: like purple + like blue + heu
11. PA: ah i think i know what you're talking about + you're talking about something we did later on in the day +++ but you're right + it's to do with pictures +++ we use pictures to show us (*gesturing with her hand layers from top to bottom*) + can somebody help + R (*pointing to the pupil*)
12. E (R): you can use pictures to + like pictures on the bottom and then the numbers on the side and then + one person for example there are pictures of how you get to school + and then what + and then one person goes to school on their + bike and then one person goes to school on feet and then + then like there's going to be one line and then there's going to be lines and then there's going to be squares on top of the pictures and if one

- person for example goes on the bus and then you'll put +++ then you're going to draw a bus on the first + on the first line and then like if fifteen +++ people go to school in a car then you are going to put fifteen pictures of cars
13. PA: it's very well explained R + yeah + it's a chart + isn't it +++ and we looked at a chart + to do with + how we get to school + and so everybody who took the bus + we put a bus and a bus and a bus and a bus (*miming with her hand buses placed on top of one another*) + so we could count the buses + to see how many children went to school by bus + do you remember this + kind of
 14. E: and also weren't you going to take the buses and you would try and + sort of + draw the person?
 15. PA: i think you are getting a bit mixed up + L but do you remember we also talked about our favourite toys +++ and how we had the skipping rope and the scooter and do you remember
 16. EE: yeah, yeah
 17. E: and we had the football
 18. PA: and we had put the smiley faces
 19. E: and there was a football and a + cuddle + a cuddle
 20. PA: yeh there was a football and a cuddly toy +++ now + this morning, we're going to look first of all at different ways we can + put the information on paper + to help us +++ find out + about things +++ okay +++ let's put the screen up (*using a remote control to switch on the screen*) +++ and i need the + volume on (*sitting down at desk to use computer*) + put the screen on
 21. EE: [inaudible]
 22. PA: (*talking about the instructions on the screen*) would you like to read that for me R
 23. E (R): oh yeah + click on each child + to find out + their favourite hobby + then type + in + the total for each hobby + and click done
 24. PA: well done + yes C
 25. E (C): what is a hobby
 26. PA: a hobby + who can help + what is a hobby A
 27. E (A): sports
 28. PA: sports can be a hobby + yeah + R
 29. E (R): it's like what you like to do after school + before school + or any of that
 30. PA: a hobby is something you like to do + well explained +++ at home + things you like to do at home + so let's find out what these children like to do +++ (*talking about the 12 children listed on the screen*) it says + what is your favourite hobby + and here you've got tally chart +++ we've not looked at these yet but look watch what happens (*clicking on a child, a bar appears in the table on the screen*) +++ so that child + what did he choose
 31. EE: reading
 32. PA: reading (*clicking on another child*)
 33. EE: football

34. EE: reading
35. EE: reading
36. EE: football
37. EE: reading
38. EE: painting
39. EE: football
40. EE: painting
41. EE: reading
42. EE: dancing
43. EE: football
44. PA: aha + so how many +++ children prefer +++ football +++ F
45. EE: four
46. PA: thank you +++ and how many people prefer dancing V
47. E (R): one
48. PA: thank you +++ and how many children like reading +++ now that's a funny sign + i wonder what they've done there +++ does anybody know +++ J
49. E: five
50. PA: how do you know it's five +++ S +++ come and show me how you can see it's a five
51. E: (getting up and approaching the board) one + two + three+ four + five
52. PA: Well done S +++ that's how we know it's five +++ when we do a tally chart +++ every time we get a group of five +++ the last line + it goes across +++ to make a little group of five +++ well done S
53. E: and then you know it's five by heart to count
54. PA: so you can just count in fives afterwards can't you then +++ it's easier + how many people like painting S
55. E (S): two
56. PA: super +++ (reading from the board) + great work +++ you've made a frequency table +++ of the favourite hobbies of the twelve children +++ now today this is what we are looking at +++ we're looking at making + a + bar chart +++ it's like a pictogram but this time we're not using + pictures +++ we're colouring in levels on a bar chart +++ you'll see (*gesturing with her hand different levels vertically on top of one another*) +++ has anyone seen this kind of chart before
57. EE: no + yes
58. PA: right +++ so we've said that four children like football +++ here at the bottom we've got the titles of the activities and hobbies +++ football + dancing + reading + painting (*moving the cursor over each of the activities on the screen*) +++ and on the side +++ what does it say + W (*indicating the vertical axis*)
59. E (W): eight +++ six +++ four +++ two +++ zero

60. PA: yes +++ some numbers +++ up to eight +++ thank you +++ but what does the writing say +++ (*indicating the written text on the vertical axis*) +++ you can turn your head sideways +++ what does the writing say I
61. E (I): number of children
62. PA: so okay that's how we can see how many children +++ like +++ each + of + the + hobbies +++ so football +++ who can come and show me on the chart where my bar chart is to + stop +++ L +++ come to the front and show me + if four children like football + where do i need to stop
63. E (I): (*I indicates on the chart but the chart is too high*)
64. PA: sorry + is it too high +++ (*teacher clicks on the + button to fill the squares of the bar chart*) +++ okay L +++ thank you +++ okay +++ who can come and show me for dancing N +++ (*pupil approaches the board*) where am i going to do up to for dancing + okay N just have a check +++ alright
65. E (N): yes
66. PA: okay + what are we going to do for reading +++ A
67. E (A): um
68. PA: where are we going to stop +++ i'll tell you what +++ i'll carry on and you tell me stop +++ oops i'm doing the wrong one +++ oops + okay + is that okay (*increasing the number of bars on the chart above reading*) +++ is that okay for reading
69. EE: no
70. PA: how many children liked reading +++ tell me when to stop +++ how do you know that's five +++ it doesn't say five at the side
71. E: one + two + three + four + five (*indicating the bars on the board*)
72. PA: okay you can count +++ well done +++ fantastic +++ and what about painting where do i need to stop with painting +++ S
73. E (S): um
74. PA: come and show me +++ where do i need to stop
75. E (S): (*approaching board and indicating one bar*)
76. PA: is that okay
77. EE: yeah
78. PA: when we look at this chart + can we say what is the most popular hobby (*emphasising the word popular*) +++ remember + the most po + pu + lar +++ the one that people like the most + A
79. E (A): reading
80. PA: reading + yeah +++ and which hobby is the least + popular (*emphasising 'least'*) +++ the one that people don't like as much + the one the fewer people like + N
81. E (N): dancing
82. PA: dancing how many people like dancing E
83. E (E): one

84. PA: just one +++ what's the next + favourite hobby (*emphasising 'next'*) +++ not the best (*putting her hand up high*) + not the top one + what's the next + favourite hobby C (*emphasising 'next'*)
85. E (C): painting
86. PA: painting (*looking at the table*) +++ the next (*putting one hand above the other*) + favourite one (*emphasizing favourite by holding up her two thumbs*)
87. E: football
88. PA: football is the next favourite one yes + painting is + the next one up (*placing one hand under the other, downwards*) you're right + but the next favourite one + the one that is nearly the favourite one (*showing the column which represents the most popular choice on the table*) + it's
89. EE: football
90. PA: football super (*holding her thumb up*) well done +++ okay +++ excellent +++ now your bar chart perfectly represents the numbers in the table and now let's see if you could turn +++ the same table into a pictogram
91. EE: yes
92. PA: do you remember pictograms
93. EE: yes
94. PA: aah +++ this is a bit more complicated +++ who can read this bit for me +++ L
95. E: (*he reads what is projected on the screen*) what represents two children
96. PA: so what represents two children +++ what picture + can you tell me + what does it look like
97. E: heu
98. PA: just describe this for me (*moving the cursor to the image*)
99. E: oh star and + the best
100. PA: it's a star and a circle isn't it
101. E: yeah
102. PA: if the circle and the star means two children + what does half of it mean + is it just half of it + C
103. E (C): heu + one children
104. PA: one child + super +++ so + football +++ i'm going to ask L +++ can you come and put the right pictures +++ now to fill it out you have to click it (*L comes to the computer and begins to move the graphics into the right place*) +++ so how many children does that (*one circle containing one star*) represent
105. E (L): two
106. PA: so what does that mean (*indicating two circles with stars in*)
107. E (L): four
108. PA: super +++ what do you think about L + is that correct
109. EE: yeah

110. PA: brilliant +++ oooh lots of people putting their hands up that's brilliant +++ i'm going to ask J +++ for dancing +++ (*J approaches the TBI*) +++ how are you going to show me one +++ (*J puts a half circle into the table*) +++ what do we think of J's answer +++ good, brilliant J +++ now what are we going to do for reading +++ it's very difficult to choose because you're all doing so beautifully +++ E +++ reading (*E approaches the TBI*) +++ what do you think of E's answer
111. EE: yes + no
112. PA: why do you think it's not right +++ if one picture means two (*indicating the graphic*) +++ that's four ++ and then one more makes +++ two and two makes
113. E (S): four
114. PA: and one makes
115. E (S): five
116. PA: is that the right answer S (*smiling and nodding her head*) +++ well done
117. E (S): yes
118. PA: and +++ A (*pupil approaches the computer*) what are we going to do for painting +++ (*pupil moves one picture into chart to indicate two children*) +++ what do we think of A's answer
119. EE: yes
120. PA: well done A +++ let's see if the answer is +++ do you want to click on 'done' for us (*pupil clicks on 'done'*) +++ excellent +++ (*reading*) your pictogram perfectly represents the numbers in the table +++ ookay (*clicks to move onto next screen*)
121. EE: yay
122. PA: well do you know what +++ i will give you + the website address and at home +++ you can try to make some more on the computer +++ but today we are going to carry on and make some more in the classroom
123. EE: aw (*disappointed*)
124. PA: well let's see if we have got time left at the end (*switching off the screen*) +++ at the end +++ right + i'm going to show you our work +++ no i don't need that on +++ have i turned it on again +++ has it come on again
125. EE: yes
126. PA: okay +++ technology +++ who are my helpers today +++ because while we are waiting for it to warm up +++ you can give out copies of the sheets +++ okay +++ are you ready then +++ are you looking +++ we have lots of halloween parties +++ it's a halloween party +++ and we have lots of different kinds of monsters and ghosts +++ (*showing the correspondent images in the table*) we have ghosts + monsters + shadows + skeletons and mummies +++ you need to count + how many ghosts there are (*showing the picture of the ghost*) +++ and then you colour in + you choose one colour + to colour in the right number of boxes (*showing each bar in the corresponding column representing ghost from low to high*)
127. E: what is shadow

128. PA: shadow just means that dark shape (*showing the dark shape*) +++ ok +++ it's like a shadow can you see the tree outside + can you see the shadow of it + you can see the shape on the floor behind it +++ it's a shadow
129. E: i thought it was supposed to be scary +++ what kind of harm can a tiny shadow do
130. PA: so you need to count each picture + and then for every monster (*gesturing a horizontal motion*) + you change colour (*emphasising 'change'*) +++ and i want you to use coloured pencils not felt-tip pencils markers +++ if you need any help put your hands up and i'll come and help you +++ (*looking at a pupil's work*) you always start colouring from the bottom + (*to the whole class*) always start colouring from the bottom +++ (*to one pupil*) the coloured pencils + a different coloured pencil for every animal heu monster
131. PA and PALS2: (*walking around to check each pupils work at their desk*)
132. PA: (*to the whole class, walking around*) be careful with your counting +++ please colour carefully + your best colouring + i want to see some beautiful bar charts +++ it's not a race +++ try to keep inside the lines +++ (*to one student*) R + you change colour for every different kind of monster +++ why don't you choose a dark blue for the next one
133. EE: (*some students stand up to show their work to PA*)
134. EE: [inaudible]
135. PA: (*to one pupil*) it's a pineapple +++ (*to the whole class*) if you need any help for the names of the fruits please let me know i will help you +++ you're working very hard
136. EE: [inaudible]
137. PA: children + in two minutes we'll be doing another exercise all together +++ can i just check +++ has everybody finished +++ the first sheet
138. EE: yes
139. PA: super + excellent S (*holding up a thumb*) +++ D + you can stop what you're doing now + ok + five (*showing 5 fingers*) +++ four (*4 fingers*) +++ three (*3 fingers*) +++ two (*2 fingers*) +++ one (*1 finger*) +++ H + H + just sit down +++ we're waiting for S and E
140. E: what's PE
141. PA: PE + it's for sports + physical education +++ girls just leave it for now +++ everybody needs a pencil +++ do you have another copy of the sheet +++ okay children +++ let's look at the second sheet +++ right +++ is everybody looking at the board +++ now the children who had done the second sheet + we've got a gorilla + under the tree + he's having a sleep +++ the question at the bottom (*showing on the worksheet which is projected on the screen*) + tells us +++ before the gorilla went to sleep + there were (*showing each word on the worksheet projected on the screen*) ten bananas + ten pineapples + ten pears + ten apples + ten bunches of grapes and ten melons +++ so the gorilla had all of that fruit + and yet yet yet + he had a lovely lovely lunch + lots and lots of fruit + and then he settled down for a nap + underneath the palm tree +++ so if there were ten (*holding up ten fingers*) + of everything + at the beginning + he's eaten so many of each fruit +++ how are we going to know + which fruit + the gorilla + liked the most +++ L
142. E (L): heu + the melon because heu + he + ate + heu + almost everything

143. PA: he nearly ate all of the melon didn't he because + how many melons are left on the picture (*indicating the drawing with her hand*) + E
144. E (E): one
145. PA: there's only one (*showing on the picture*) +++ so the nine of the melons + are in his tummy (*showing the gorilla's belly*)
146. E: no wonder he's so fat
147. PA: no wonder he's so fat (*laughing*) +++ so that was a bit of a tricky question you really needed thinking about (*putting a finger to her temple*) +++ well that is why we know which was his favourite
148. E: i knew the first time
149. PA: you understood it the first time round +++ ooh you are good +++ right ++ everybody needs a pencil +++ and i need my helpers again (*gives worksheets to helpers to hand out*)
150. EE: [inaudible]
151. PA: right + we're going to do an enquiry +++ let's have an enquiry +++ is it a spare one + a spare one + spare one + extra (*to the helper who brings back a spare worksheet*)
152. E: yes
153. PA: yeah + thank you +++ right S + S + can you + S + in your house + do you have a bicycle (*mimes riding a bicycle*) + in your house (*indicating S with her finger*)
154. E (S): i don't have a bicycle + but my sister have + my daddy have
155. PA: so in your house + your sister has a bicycle (*counting one on her fingers*) + and your daddy has a bicycle (*two*) + so how many bicycles in your house
156. E (S): two
157. PA: two + so in S's house + we have two bikes (*completing the table on the worksheet projected on the board with the pupil's name and the number of bikes in the household*) +++ can everybody write down + S + H + can you write S down + and two bikes +++ A do you have any bikes in your house + how many bikes in your house
158. E (A): my sister has one + my dad has one and my mummy has one and i have one
159. PA: so how many do you have in your house +++ A has four bikes in her house L
160. E (L): i have one bike ++ my brother have two bike +++ my sister has one bike and my mum have one bike and my dad have one + six
161. PA: you have six bikes in your house goodness me + that's a big bike family +++ L has six bikes +++ please write down your friend + friend's name and the number of bikes they have in their house E
162. E (E): i have my bike + and another bike +++ two bikes +++ three bikes and then
163. PA: how many bikes do you have then +++ six bikes + phew + six bikes in your house too + L
164. E (L): my bike + my brother bike + my sister bike
165. PA: so how many bikes in your house +++ four +++ L has four bikes in her house + R
166. E (R): my dad's bike and my bike

167. PA: so how many bikes in your house +++ just two +++ in R's house +++ there are only two bikes +++ who else haven't we +++ C
168. E (C): i have mine +++ and my sister's my dad's and i have two
169. PA: so how many bikes does that make
170. EE: five
171. PA: is that right +++ phew +++ there's five bikes in her house + C has five bikes +++ who wants to tell us how many L
172. E (L): i have my bike + my dad's + my brother's bike + and my mum's
173. PA: how many bikes + four bikes in L's house +++ L has four bikes in her house + P
174. E (P): i have one + my mum's +++ my dad's +++ and my big sister's
175. PA: so how many bikes in the house ++ so P has four bikes in her house +++ T + who has a bike
176. E (T): just one
177. PA: who has a bike +++ is it your bike +++ just one
178. E (R): and actually i
179. PA: R you are shouting out again +++ yes R
180. E (R): i actually have three bikes as i have my old bike too
181. E: yes i have a old bike
182. PA: you know what + now we are going to stick with the numbers as it's going to get complicated if we start changing the numbers because everyone has copied them all down nicely
183. E: yes and i can say as i had a little bike and i gave that to my brother
184. PA: it can be complicated can't it + let's keep it simple +++ the numbers +++ L
185. L (E): i have one that i gave to my little sister too
186. PA: no we're not going to be counting old bikes +++ let's just stick to what we have got +++ L
187. E (L): i've got five bikes +++ mine T's S's and my mum's and dad's
188. PA: super +++ who's not told me yet +++ H
189. E (H): i have my bike + my sister's my sister's my sister bike +++ my dad's bike and my mum's bike
190. PA: so how many bikes in your house +++ four bikes +++ in H's house +++ O how many bikes have you got in your house
191. E (O): me + one of my brother's +++ (*gives his siblings' names*)
192. PA: and what about your mum and dad
193. E (O): no
194. PA: just the four boys +++ ok +++ O's family has four bikes +++ A
195. E (A): my mum's bike my dad's bike my bike my sister's bike
196. PA: so how many is that A

197. E (A): four
198. PA: super +++ A has four in his house +++ S
199. E (S): i have two bikes +++ (*names of siblings*) +++ i think there are seven
200. PA: where do you find room for all those bikes +++ have you got a big garage +++ G
201. E (G): just one bike
202. PA: G has got one bike +++ M how many bikes do you have in your house
203. E (M): four
204. PA: who do they belong to M
205. E (M): i have one and an old one then one for mum and dad
206. PA: (*she completes the table with the information*) and how many bikes in your house
PALS2 +++ PALS2 also has seven bikes in her house
207. PALS2: three people +++ seven bikes
208. PA: i think we have one two three four bikes +++ and you MZ
209. MZ: ohh +++ we've got three bikes
210. PA: there we go +++ three bikes for MZ
211. E: but it says children's names
212. PA: that's alright +++ we'll use it as people +++ okay +++ have we all had long enough
+++ okay we're going to do a bar chart +++ can i have my helpers please +++ can i just
keep one please
213. PALS2: (*she circulates to check that the pupils have completed their tables*)
214. EE: [inaudible]
215. PA: (*handing out worksheets*) now + on your bar charts (*erasing the writing on the
board where the table was projected*) +++ on your bar charts + at the bottom H + it's
written + the number of bikes (*indicating with her hand on to the projected table*) +
whether there are zero one two three four five oh +++ what i'm going to do +++
goodness me we have some families who have more than
216. E: i know + i know
217. PA: what
218. E: you're gonna have to use the other numbers
219. PA: i didn't expect anybody to have more than five bikes + next to number five + can
you put a plus (*adding it to the table*) + because if you put a plus next to it + you're
going to count all the people who have five six or seven + ok
220. E: and zero we can change + we can do (*pointing to the table*)
221. PA: and that means the people who have got five or six or seven bikes +++ ok +++ so
you need to go through your list and you need to count +++ how many people have zero
bikes +++ and how many people have one bike
222. EE: two
223. PA: two people, so how many boxes are you going to colour in with a coloured pencil
+++ so use a different coloured pencil for every bar please +++ i want them all to be

different colours please +++ don't forget to leave the zero with nothing as nobody has zero bikes +++ everyone's got a bike +++ how many people have one bike +++ why are you using a different colour for every one +++ R can you do it nicely please +++ it's the number of bikes +++ how many of these families have zero bikes +++ and then you change colours for the next one +++ how many families have one bike +++ you okay H +++ why are you colouring down there +++ just be careful H +++ how many families have two bikes

224. PA and PALS2: *(they monitor the pupils to check they are filling in the chart correctly)*
225. PALS2: are you finished
226. PA: i hadn't realised so many people have so many bikes +++ now when you have finished you have some questions on the back page to answer +++ how many homes have bikes +++ you are colouring so beautifully A it would be a shame not to finish it
227. EE: [inaudible] *(the pupils complete their histograms)*
228. PA and PALS2: *(the two teachers circulate)*
229. E: what is common + most common
230. PA: most common + it's the one that has the most + so which is the most common number of bikes + heu + on your chart + which is the highest
231. E: *(shows on her histogram the number corresponding to the highest column)*
232. PA: that's it
233. EE: [inaudible]
234. E: why they ask home + why they ask home
235. PA: home means like families + i said in your house + there are +++ so a house is a home +++ like i go home + i go to my house
236. E: but why they ask
237. PE2: just because they ask how many families have + it's the same
238. E: yes yes yes
239. EE: [inaudible]
240. PA: it's only a few minutes before lunch time +++ i would really + really like you + to try and finish colouring your charts
241. EE: finished
242. PA: super +++ now put all of your work into your maths box please
243. EE: [inaudible] *(pupils stand to show their work to the PA - others clear away their materials)*
244. PA: *(walking around to see who hasn't finished)* when you have finished could you sit down please + please + sit+ down

End of the lesson: 1 h 06 min 14 s

ANNEXE 27

**TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC PA
SUR LA SÉANCE DE MATHÉMATIQUES EN CE1**

Mené et enregistré par Muriel Zougs le 3 mai 2013

PA : Professeure de section Anglaise

CE1 : Cours Élémentaire 1^{ère} année

PF : Professeure de classe principale (enseignement en Français)

PALS2 : Professeure d'ALS (Anglais Langue Seconde) numéro 2

ESL : English as a Second Language

MZ : Muriel Zougs - doctorante qui mène l'entretien

1. MZ : bonjour PA
2. PA : bonjour MZ
3. MZ : je voulais vous demander combien il y a d'élèves dans votre classe
4. PA : dans la classe de CE1 en anglais ils sont 20
5. MZ : d'accord + et vous savez à peu près combien de nationalités différentes il y a dans la classe
6. PA : ben oui ils sont + il y a quatre ou cinq nationalités différentes + on a + heu + des coréens + ils sont 5 + ou 4 + 4 ou 5 + 4 +++ on a une fille indienne mais qui est née en France + qui a fait sa scolarité en France + mais sa famille est indienne +++ j'ai 2 enfants anglophones + un américain et un anglais +++ et j'ai aussi des enfants qui sont bilingues qui ont un parent anglophone à la maison +++ dans ce groupe-là + heu les anglophones je les compte 7 + parce que c'est des enfants qui sont plus forts en anglais + qui ont au moins un parent anglophone à la maison
7. MZ : oui + d'accord
8. PA : et après donc les 13 autres enfants + dont les coréens et la fille indienne qui est toute nouvelle cette année + la plupart sont des familles françaises
9. MZ : d'accord
10. PA : des fois y a une fille qui a une maman espagnole ou brésilienne je suis pas trop sure + mais ils parlent français à la maison
11. MZ : d'accord + ok + ben justement c'est ce que je voulais vous demander ensuite +++ heu au niveau des matières que vous enseignez en anglais + vous faites heu toutes les matières du programme anglais je suppose
12. PA : oui tout à fait
13. MZ : c'est ça voilà + avec l'enseignante française donc PF + vous ne vous êtes pas réparti les matières

14. PA : non non non parce que en étude de la langue et en math on fait quand même les bases dans les deux langues + parce que s'il y a des enfants + par exemple les coréens + qui pendant le cours de français sont peut être absents + parce que le niveau de français ne permet pas de suivre les math + faut quand même qu'ils fassent les maths en anglais + et c'est pareil vice versa + les enfants s'ils sont en FLE en français + s'ils font jamais d'histoire-géo en français + il faut quand même qu'ils fassent quelque chose en anglais +++ mais par contre ça c'est pour l'anglais et les math + c'est les bases dans les deux langues +++ heu quand on parle des programmes de sciences d'histoire et de géographie + on enseigne vraiment ce qui est propre à nos programmes à nous
15. MZ : d'accord
16. PA : certainement allégé parce que c'est impossible de faire tout le programme en deux jours
17. MZ : ben oui + forcément +++ donc là peut-être que vous vous
18. PA : on fait une harmonisation en anglais pour être sûr que du CP jusqu'au CM2 les enfants suivent et qu'ils font les bases du programme britannique
19. MZ : d'accord + ok + et comme ça + là pour ces matières-là + vous voyez avec PF + je sais pas par exemple heu heu ben moi en sciences je vais faire la flottaison des éléments heu comme ça elle elle le fait pas + elle fait autre chose + pour pas refaire deux fois la même chose heu + si ça appartient aux deux programmes français et anglais
20. PA : ben ça dépend + ça dépend parce que les programmes sont pas toujours pareils + et le vocabulaire non plus + donc c'est vrai que + on fait pas toujours la même chose au même moment + mais quand on parle des sujets des programmes heu + on fait ce qu'il faut faire qui est propre au programme anglais
21. MZ : d'accord
22. PA : alors peut-être des fois c'est en double + mais quand on a discuté l'autre jour avec un collègue français + c'est que souvent même quand c'est en double + ça permet une compréhension plus profond et plus complet pour les enfants
23. MZ : et puis comme vous disiez y a le vocabulaire
24. PA : et y a aussi des enfants qui manquent + les enfants qui ne font pas de sciences en anglais parce qu'ils sont avec PALS2 en *ESL* + faut quand même qu'ils fassent des choses en sciences en français
25. MZ : donc vous essayez de faire le maximum en deux jours
26. PA : on allège + on allège + on essaie de faire les bases
27. MZ : oui + d'accord + heu
28. PA : en anglais ça veut dire qu'on choisit des thèmes qu'on fait assez approfondis + et on fait pas tous les thèmes qu'on ferait normalement en Angleterre + dans l'année scolaire
29. MZ : oui là vous vous répartissez dans les niveaux de classe avec les autres enseignantes anglaises
30. PA : tout à fait
31. MZ : d'accord
32. PA : comme ça les enfants ils voient tout pendant les années

33. MZ : oui oui + d'accord +++ donc ça + c'est une organisation commune à tout le le + à toute l'école primaire + enfin à toute l'école élémentaire
34. PA : oui c'est vrai que pour ce qui est chinois et japonais + les programmes sont tellement différents + que je peux pas trop commenter + mais heu + les autres langues normalement ça se passe comme ça
35. MZ : d'accord + d'accord +++ et pendant que vous faites vos leçons en anglais + est-ce qu'il vous arrive d'utiliser le français
36. PA : au début quand j'ai commencé + j'aurais dit non à cette question + maintenant je dirais très ponctuellement
37. MZ : et alors à quels moments
38. PA : c'est que quand il y a quelques mots clés + par exemple quand en anglais on trouve un mot qui vient du français +++ donc je trouve que c'est utile pour les francophones de faire le lien +++ et là en anglais j'expliquerais que ce mot vient du français comme ça ils voient le rapport
39. MZ : par exemple + vous avez un mot +++ non parce que je vois pas + je cherchais en anglais
40. PA : c'est arrivé mais c'est très ponctuel + c'est déjà arrivé +++ mais pour la plupart non + on parle anglais tout le temps
41. MZ : ok +++ et les élèves eux + est-ce qu'ils sont autorisés à parler en français ou dans leur langue maternelle
42. PA : entre eux + quand ils travaillent + j'entends des fois parler français + bon quand c'est de l'art plastique + et qu'ils sont en train de faire l'art plastique et qu'ils papotent entre eux +++ on accepte bien qu'ils parlent entre eux + en fin d'après-midi + quand ils sont fatigués + en français +++ quand ils travaillent + et c'est pour le travail + on les encouragent d'utiliser l'anglais +++ c'est une classe où il y a que V qui est arrivée cette année et S qui est arrivé en cours d'année pour qui l'anglais est encore très très nouveau + pour ces enfants-là on a un peu plus de souplesse + mais pour les autres enfants heu
43. MZ : et ces enfants-là parlent français ou pas
44. PA : ben S non + S son anglais est plus fort que son français + donc lui c'est son coréen qui prime + donc heureusement qu'on a d'autres enfants coréens dans la classe qui des fois sert comme traducteurs explicateurs +++ sinon il a beaucoup d'aide personnalisée et il va de lui-même auprès de PALS2 quand on est en classe entière
45. MZ : d'accord +++ et sinon la séance là de mathématiques + ça porte sur quoi
46. PA : c'est sur l'organisation de données qui est un élément en math qui n'existe pas en français mais qui est obligatoire dans les programmes anglais + et ça parle de tout ce qui est visuel pour organiser et interpréter les données en forme de pictogramme heu je connais pas le mot
47. MZ : les graphiques
48. PA : les graphiques + on travaille de différentes sortes de façons de représenter les informations en nombre
49. MZ : numériques
50. PA : oui numériques

51. MZ : et cette après-midi la séance avec que les élèves anglophones ça sera quoi
52. PA : avec les élèves anglophones ça sera en sciences et on vient de commencer le thème de *rocks and soils* + tout ce qui est matière rocheuse
53. MZ : très bien + merci beaucoup

Fin de l'entretien : 8 min 57 s

ANNEXE 28

TABLEAUX SYNOPTIQUES DE LA SÉANCE DE MATHÉMATIQUES MENÉE PAR PA EN CE1

PA : Professeur de section Anglaise
CE1 : Cours Élémentaire 1^{ère} année
LScO : Langue de Scolarisation / LM : Langue Maternelle
GPAL : Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique
PALS2 : Professeur d'ALS (Anglais Langue Seconde) numéro 2
MZ : Muriel Zougs, doctorante qui filme la séance et mène l'entretien

TABLEAU A : CONTEXTE DE LA SÉANCE

Date de la séance :	Durée :	Nombre d'élèves inscrits dans la classe : 20
Vendredi 3 mai 2013	- de la séance : 1 h 06 min 14 s - de l'entretien : 8 min 57 s	- présents pendant la séance : 18 - absent : 0 - en ALS pendant la séance : 2
Profil linguistique de la classe :		
<u>LM représentées dans la classe : 6</u> anglais (UK et USA), coréen, espagnol, français, hindi, hongrois	<u>Nombre d'élèves anglophones : 7</u> - locuteurs natifs : 7 - avancé en LScO : 0	<u>Nombre d'élèves participant à l'ALS : 13</u> - intermédiaires en LScO : 11 - débutant : 0 - grands débutants en LScO : 2 (en ALS)
Facteurs d'influence des GPAL :		
Niveau de classe : CE1 Âge des élèves : 7-8 ans	LScO : anglais Statut de la LScO : véhiculaire	Discipline enseignée : mathématiques Hétérogénéité linguistique de la classe : forte

TABLEAU B : ANALYSE DES GPAL UTILISÉS PENDANT LA SÉANCE

Catégories de GPAL : - types de GPAL x occurrences	Extraits de la transcription de la séance de mathématiques en CE1	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour favoriser la compréhension orale :				
- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes x 6	3. PA : there you go + pictograms +++ pic + to + grams 13. PA : [...] it's a chart + isn't it +++ and we looked at a chart + to do with + how we get to school + and so everybody who took the bus + we put a bus and a bus and a bus and a bus (<i>miming with her hand buses placed on top of one another</i>) + so we could count the buses + to see how many children went to school by bus 78. PA : [...] the most po+pu+lar 84. PA : just one +++ what's the next + favourite hobby (<i>emphasising 'next'</i>) +++ not the best (<i>putting her hand up high</i>) + not the top one + what's the next + favourite hobby C (<i>emphasising 'next'</i>) 141. PA : [...] how are we going to know + which fruit + the gorilla + liked the most +++ L 215. PA : (<i>handing out worksheets</i>) now + on your bar charts (<i>erasing the writing on the board where the table was projected</i>) +++ on your bar charts + at the bottom H + it's written + the number of bikes (<i>indicating with her hand on to the projected table</i>) + whether there are zero one two three four five	pilotage	dévoluer	communication

<p>- insister sur les mots clé x 7</p>	<p>56. PA : [...] now today this is what we are looking at +++ we're looking at making + a + bar chart</p> <p>78. PA : when we look at this chart + can we say what is the most popular hobby (<i>emphasising the word popular</i>)</p> <p>80. PA : [...] and which hobby is the least + popular (<i>emphasising 'least'</i>)</p> <p>84. PA : [...] what's the next + favorite hobby (<i>emphasising next</i>)</p> <p>84. PA : [...] what's the next + favorite hobby C (<i>emphasising next</i>)</p> <p>86. PA [...] the next (<i>putting one hand above the other</i>) + favourite one (<i>emphasizing favourite by holding up her two thumbs</i>)</p> <p>130. PA : [...] for every monster (<i>gesturing a horizontal motion</i>) + you change colour (<i>emphasising 'change'</i>)</p>	<p>pilotage</p>	<p>dévoluer</p>	<p>communication</p>
<p>- s'appuyer sur un support écrit x 5</p>	<p>3. PA : there you go + pictograms +++ pic + to + grams (<i>writing the word on the blackboard</i>)</p> <p>22. PA : (<i>talking about the instructions on the screen</i>) would you like to read that for me R</p> <p>56. PA : [...] (reading from the board) great work +++ you've made a frequency table +++ of the favourite hobbies of the twelve children</p> <p>95. E : (<i>he reads what is projected on the screen</i>) what represents two children</p> <p>215. PA : [...] on your bar charts + at the bottom H + it's written + the number of bikes (<i>indicating with her hand on to the projected table</i>)</p>	<p>pilotage</p>	<p>dévoluer</p>	<p>communication</p>
<p>- s'appuyer sur un support visuel x 7</p>	<p>126. PA : [...] (<i>showing the correspondent images in the table</i>) we have ghosts + monsters + shadows + skeletons and mummies</p> <p>126. PA : [...] you need to count + how many ghosts there are (<i>showing the picture of the ghost</i>)</p>	<p>pilotage</p>	<p>dévoluer</p>	<p>communication</p>

	<p>126. PA : [...] and then you colour in + you choose one colour + to colour in the right number of boxes (<i>showing each bar in the corresponding column representing ghost from low to high</i>)</p> <p>141. PA : [...] before the gorilla went to sleep + there were (<i>showing each word on the worksheet projected on the screen</i>) ten bananas + ten pineapples + ten pears + ten apples + ten bunches of grapes and ten melons</p> <p>143. PA : [...] how many melons are left on the picture (<i>indicating the drawing with her hand</i>)</p> <p>145. PA : there's only one (<i>showing on the picture</i>)</p> <p>145. PA : [...] so the nine of the melons + are in his tummy (<i>showing the gorilla's belly</i>)</p>			
- répéter x 5	<p>78. PA : [...] what is the most popular hobby (<i>emphasising the word popular</i>) +++ remember + the most po + pu + lar</p> <p>84. PA : [...] what's the next + favourite hobby (<i>emphasising 'next'</i>) [...] what's the next + favorite hobby C</p> <p>95. E : (<i>he reads what is projected on the screen</i>) what represents two children</p> <p>96. PA : so what represents two children</p> <p>151. PA : [...] is it a spare one + a spare one + spare one</p> <p>153. PA : [...] in your house + do you have a bicycle (<i>mimes riding a bicycle</i>) + in your house</p>	pilotage	dévoluer	communication
- utiliser la gestuelle x 13	<p>13. PA : [...] we put a bus and a bus and a bus and a bus (<i>miming with her hand buses placed on top of one another</i>)</p> <p>56. PA : [...] we're colouring in levels on a bar chart +++ you'll see (<i>gesturing with her hand different levels vertically on top of one another</i>)</p> <p>84. PA : [...] not the best (<i>putting her hand up high</i>) + not the top one</p> <p>86. PA : [...] the next (<i>putting one hand above the other</i>)</p>	étayage	dévoluer	communication

	<p>86. PA : [...] favourite one (<i>emphasizing favourite by holding up her two thumbs</i>)</p> <p>90. PA : football super (<i>holding her thumb up</i>)</p> <p>130. PA : [...] for every monster (<i>gesturing a horizontal motion</i>) + you change colour</p> <p>139. PA : super + excellent S (<i>holding up a thumb</i>)</p> <p>139. PA : [...] five (<i>showing 5 fingers</i>) +++ four (<i>4 fingers</i>) +++ three (<i>3 fingers</i>) +++ two (<i>2 fingers</i>) +++ one (<i>1 finger</i>)</p> <p>141. PA : [...] so if there were ten (<i>holding up ten fingers</i>)</p> <p>147. PA : [...] that was a bit of a tricky question you really needed thinking about (<i>putting a finger to her temple</i>)</p> <p>153. PA : [...] in your house (<i>indicating S with her finger</i>)</p> <p>155. PA : [...] your sister has a bicycle (<i>counting one on her fingers</i>) + and your daddy has a bicycle (<i>two</i>)</p>			
- mimer x 1	153. PA : [...] in your house + do you have a bicycle (<i>mimes riding a bicycle</i>)	étayage	dévoluer	communication
- reformuler x 12	<p>1. PA : [...] who can remember + who can explain</p> <p>3. PA : [...] who can explain what is a pictogram + what does it look like</p> <p>{27. E : sports</p> <p>{28. PA : sports can be a hobby + yeah + R</p> <p>{29. E: it's like what you like to do after school + before school</p> <p>{30. PA : a hobby is something you like to do</p> <p>78. PA: [...] the most po + pu + lar +++ the one that people like the most</p> <p>80. PA : [...] which hobby is the least + popular (<i>emphasising 'least'</i>) +++ the one that people don't like as much + the one the fewer people like</p> <p>84. PA : [...] what's the next + favourite hobby (<i>emphasising 'next'</i>) +++ not the best (<i>putting her hand up high</i>) + not the top one</p>	étayage	définir	communication

	<p>88. PA : [...] the next favorite one + the one that is nearly the favorite one</p> <p>96. PA : so what represents two children +++ what picture + can you tell me + what does it look like</p> <p>151. PA : right + we're going to do an enquiry +++ let's have an enquiry</p> <p>151. PA : [...] spare one + extra (<i>to the helper who brings back a spare worksheet</i>)</p> <p>157. PA : [...] A do you have any bikes in your house + how many bikes in your house</p>			
- demander à un pair de reformuler x 1	<p>26. PA : what is a hobby A</p> <p>27. E : sports</p> <p>28. PA : sports can be a hobby + yeah + R</p> <p>29. E (R) : it's like what you like to do after school + before school</p>	étayage	définir	cognition
Pour définir un mot inconnu :				
- donner la définition x 1	<p>140. E : what's PE</p> <p>141. PA : PE + it's for sports + physical education</p>	étayage	institutionnaliser	communication
- montrer x 1	<p>127. E : what is shadow</p> <p>128. PA : shadow just means that dark shape (<i>showing the dark shape</i>)</p>	étayage	définir	communication
- expliquer x 3	<p>127. E : what is shadow</p> <p>128. PA : [...] can you see the tree outside + can you see the shadow of it + you can see the shape on the floor behind it +++ it's a shadow</p> <p>229. E : what is common + most common</p> <p>230. PA : most common + it's the one that has the most + so which is the most common number of bikes + heu + on your chart + which is the highest</p> <p>231. E: (<i>shows on her histogram the number corresponding to the highest column</i>)</p>	étayage	définir	communication

	232. PA : that's it 234. E : why they ask home + why they ask home 235. PA : home means like families + i said in your house + there are +++ so a house is a home +++ like i go home + i go to my house 236. E : but why they ask 237. PA : just because they ask how many families have + it's the same			
- demander à un pair d'expliquer x 1	25. E : what is a hobby 26. PA : a hobby + who can help + what is a hobby A	étayage	définir	cognition
Pour encourager l'expression orale en LScO :				
- féliciter l'élève verbalement x 5	13. PA: it's very well explained R 24. PA : well done + yes C 90. PA: football super (<i>holding her thumb up</i>) well done 104. PA : one child + super 139. PA: super + excellent S (<i>holding up a thumb</i>)	atmosphère	dévoluer	communication
- utiliser la gestuelle x 3	4. E (E) : it's heu + heu + it's heu + it's heu + heu 5. PA : (<i>she nods her head to encourage E</i>) 6. E (E) : it's heu heu + heu + heu + heu + a picture 90. PA: football super (<i>holding her thumb up</i>) 139. PA: super + excellent S (<i>holding up a thumb</i>)	atmosphère	dévoluer	communication
- indiquer à l'élève quoi faire x 1	96. PA : so what represents two children +++ what picture + can you tell me + what does it look like 97. E : heu 98. PA : just describe this for me (<i>moving the cursor to the image</i>)	étayage	réguler	communication
Pour corriger une erreur de syntaxe à l'oral :				

- reformuler en rectifiant l'erreur x 2	103. E : heu + one children	étayage	institutionnalise r	communication
	104. PA : one child			
	154. E (S): i don't have a bicycle + but my sister have + my daddy have			
	155. PA: so in your house + your sister has a bicycle (<i>counting one on her fingers</i>) + and your daddy has a bicycle (<i>two</i>)			
74 GPAL - 17 types de GPAL – 4 catégories de GPAL				
	atmosphère / définir / contenu	8	18	0
	pilotage / dévoluer / cognition	30	52	2
	étayage / réguler / communication	36	1	72
	tissage / institutionnaliser / culture	0	3	0
	Dominants	étayage	dévoluer	communication

TABLEAU C : ANALYSE DES GPAL ÉVOQUÉS EN ENTRETIEN

Catégories de GPAL : - types de GPAL x occurrences	Extraits de la transcription de l'entretien avec PA	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour favoriser la compréhension :				
- compter sur la présence de la professeure d'ALS pour aider les élèves intégrés dans la classe ordinaire x 1	44. PA : [...] <i>(en parlant d'un élève intégré en mathématiques)</i> il a beaucoup d'aide personnalisée et il va de lui-même auprès de PALS2 quand on est en classe entière	pilotage	réguler	contenu
- faire des analogies avec une autre langue x 1	38. PA : [...] quand en anglais on trouve un mot qui vient du français +++ donc je trouve que c'est utile pour les francophones de faire le lien +++ et là en anglais j'expliquerais que ce mot vient du français comme ça ils voient le rapport	tissage	institutionnaliser	cognition
- demander à un pair de traduire x 1	44. PA : [...] heureusement qu'on a d'autres enfants coréens dans la classe qui des fois sert comme traducteurs explicateurs	étayage	définir	contenu
Pour encourager l'expression orale en LScO :				
- encourager les élèves à utiliser	42. PA : [...] quand ils travaillent + et c'est pour le travail + on les encourage d'utiliser l'anglais	pilotage	réguler	cognition

la LSco lorsqu'ils travaillent x 1				
Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco :				
- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LSco quand cela ne concerne pas le travail x 1	42. PA : entre eux + quand ils travaillent + j'entends des fois parler français + bon quand c'est de l'art plastique + et qu'ils sont en train de faire l'art plastique et qu'ils papotent entre eux +++ on accepte bien qu'ils parlent entre eux + en fin d'après-midi + quand ils sont fatigués + en français	atmosphère	réguler	communication
- permettre aux élèves débutants d'utiliser une autre langue que la LSco x 1	42. PA : [...] c'est une classe où il y a que V qui est arrivée cette année et S qui est arrivé en cours d'année pour qui l'anglais est encore très très nouveau + pour ces enfants-là on a un peu plus de souplesse + mais pour les autres enfants heu	atmosphère	réguler	communication
6 GPAL – 6 types de GPAL – 3 catégories de GPAL				
	atmosphère / définir / contenu	2	1	2
	pilotage / dévoluer / cognition	2	0	2
	étayage / réguler / communication	1	4	2
	tissage / institutionnaliser / culture	1	1	0
	Dominants	atmosphère pilotage	réguler	contenu cognition communication

ANNEXE 29

TRANSCRIPTION DE LA SÉANCE DE FLE MENÉE PAR PFLE1 EN PS

Filmée par Muriel Zougs le 29 mars 2013

PFLE1 : Professeure de FLE (Français Langue Étrangère) numéro 1

PS : Petite Section de maternelle

PF : Professeure de classe principale (enseignement en Français)

E : un élève - EE : plusieurs élèves en même temps

E (I) : un élève (Initiale de son prénom)

MZ : Muriel Zougs - doctorante qui filme la séance

1. PFLE1 : *(installée sur une petite chaise face à cinq enfants + assis sur des tapis posés au sol) qui est-ce (en montrant aux enfants une feuille avec la photo d'un enfant)*
2. E : dada
3. PFLE1 : qui est-ce
4. E : A
5. PFLE1 : A c'est toi
6. E (A) : oui
7. PFLE1 : oh + et là + qui est-ce + vous connaissez cette petite fille *(en montrant une deuxième feuille)*
8. EE : ita
9. PFLE1 : c'est J + c'est toi *(en s'adressant à J)*
10. E (J) : *(elle acquiesce d'un hochement de tête)*
11. PFLE1 : oui + oh et ce petit garçon-là + qui est-ce
12. EE : H
13. PFLE1 : c'est toi *(en interrogeant H)* oui +++ oh + regardez + c'est C
14. EE : non + M
15. PFLE1 : c'est M + c'est toi +++ *(en montrant une nouvelle feuille)* et ce petit garçon + est-ce que vous le connaissez
16. EE : *(les enfants restent silencieux)*
17. PFLE1 : vous le connaissez ou non + J tu connais ce petit garçon
18. E (L) : N
19. PFLE1 : N + c'est N +++ il est là
20. E : *(en interrompant PFLE1)* c'est C
21. PFLE1 : ça c'est pas C + c'est N + il est pas là N +++ il est dans une autre classe

22. E : et C
23. PFLE1 : on va voir si on a C +++ (*en montrant une nouvelle feuille*) et cette petite fille + qui est-ce
24. E : B
25. PFLE1 : c'est B + c'est ta copine + B c'est la copine de M + c'est B +++ (*en montrant une nouvelle feuille*) et ce petit garçon-là + est-ce que vous le connaissez
26. EE : J
27. PFLE1 : J + ça c'est J +++ et on voit N ici sur le côté + il est là J ou il est à la maison + il est à la maison ou à l'école J
28. EE : J J
29. PFLE1 : il est à la maison J + c'est J + il est à l'école aujourd'hui J +++ (*en montrant une nouvelle feuille*) et cette petite fille-là + qui est-ce
30. E : J
31. PFLE1 : c'est J
32. E : J (*en montrant une partie de l'image du doigt*)
33. PFLE1 : et on voit un peu les cheveux de J + c'est bien
34. E : copine de moi
35. PFLE1 : et c'est ta copine J + je sais + c'est vrai +++ (*en montrant une nouvelle feuille*) et là vous connaissez cette petite fille
36. EE : A
37. PFLE1 : A +++ (*en montrant une nouvelle feuille*) et ici qui est-ce
38. E : N
39. PFLE1 : ça c'est N
40. E : c'est N
41. PFLE1 : et ici cette petite fille qui est-ce (*en montrant une nouvelle feuille*)
42. E : L
43. PFLE1 : c'est L + c'est vrai
44. E : (*elle se lève et montre quelque chose sur la photo*) N
45. PFLE1 : on voit N + c'est vrai +++ et L c'est la copine de qui +++ c'est la copine de N et de J +++ ah + ici j'ai quelque chose + alors + regardez (*en montrant une bande de papier*) à qui sont ces cheveux
46. E : C
47. PFLE1 : tu crois + c'est les cheveux de C
48. E : (*en se levant*) non + non
49. PFLE1 : non + c'est pas C + attends on va voir +++ et ici regardez + à qui sont ces yeux (*en montrant une fine bande de papier*)
50. E : C
51. PFLE1 : ah +++ (*en s'adressant à C*) est-ce que c'est toi C + je crois que ce sont les

- yeux de C + je crois que ce sont tes yeux +++ et cette petite bouche + à qui elle est +++
C maintenant oui + c'est C ça
52. EE : C C C
 53. PFLE1 : *(elle se lève et regroupe les feuilles)*
 54. EE : *(les enfants se lèvent également)*
 55. PFLE1 : asseyez-vous + M va t'asseoir s'il te plait *(en se rasseyant sur la chaise en face des enfants)* doucement + alors regardez + qu'est-ce qu'elle dit cette petite fille *(en leur montrant une petite fiche)*
 56. EE : pipi
 57. PFLE1 : elle dit + je veux faire pipi + je veux aller aux toilettes + d'accord +++ et ce petit garçon + qu'est-ce qu'il dit ce petit garçon *(en montrant une deuxième fiche)*
 58. E : maman
 59. PFLE1 : maman + je veux ma maman + je veux ma maman
 60. EE : maman + maman
 61. PFLE1 : et ce petit garçon + qu'est-ce qu'il veut
 62. EE : doudou
 63. PFLE1 : je veux mon doudou +++ et ce petit ours + qu'est-ce qu'il dit
 64. EE : doudou + doudou + doudou
 65. E : ours
 66. E : bobo
 67. PFLE1 : un bobo
 68. E : *(en montrant sur l'image)* là bobo
 69. PFLE1 : là il a un bobo à la jambe + il saigne
 70. EE : *(les enfants s'approchent pour voir)*
 71. E : *(en se levant)* bobo + bobo + bobo
 72. E : c'est par là *(en écartant C)*
 73. PFLE1 : C + vient t'asseoir C
 74. E (C) : *(il montre un dessin qu'il a fait)*
 75. PFLE1 : c'est C qui a fait ça +++ *(en montrant l'image)* le petit ours dit « aïe j'ai un bobo »
 76. E (C) : *(en montrant son dessin)* C *(en criant)*
 77. PFLE1 : c'est C qui a fait ça + c'est vrai + alors *(en se levant)*
 78. EE : *(les enfants se lèvent tous et vont au lavabo)* de l'eau + de l'eau + de l'eau *(en ouvrant le robinet)* moi + moi
 79. PFLE1 : attendez + pas tous en même temps si vous voulez boire + doucement + on attend + tu as bu + d'accord
 80. EE : moi aussi + ok

81. PFLE1 : asseyez-vous
82. E : *sit down*
83. PFLE1 : ça y est + tu as bu + voilà va t'asseoir
84. PFLE1 : (*elle met la chanson du petit escargot et montre les pages d'un album*)
85. EE : (*les enfants imitent PFLE1 qui mime l'escargot*)
86. PFLE1 : (*elle reprend l'album pour le deuxième couplet et le fait passer devant chaque enfant*) alors + vous vous souvenez de ça + (*en tournant le doigt en spirale et en chantant*) escargot de bourgogne + (*en mettant les doigts sur la tête*) + montre-moi tes cornes + (*avec son index*) + dis-moi si demain il fera beau (*elle reprend la chanson et le mime*)
87. EE : (*les enfants reproduisent les gestes*)
88. PFLE1 : regardez + qu'est-ce que c'est + c'est un escargot ça (*en montrant une image*)
89. EE : non
90. PFLE1 : non + c'est pas un escargot + qu'est-ce que c'est
91. E : mouche
92. PFLE1 : c'est une chenille
93. E : non + mouche
94. PFLE1 : c'est une chenille d'accord
95. E : [*inaudible*] (*en se levant et en montrant du doigt la chenille*)
96. PFLE1 : c'est une chenille + elle est verte
97. EE : verte
98. PFLE1 : elle est verte + et elle a une tête rouge
99. EE : rouge
100. PFLE1 : avec des yeux verts +++ oh elle a des petits pieds + un deux trois quatre cinq six petits pieds +++ alors on va regarder (*en tournant les pages de l'album*)
101. E : [*inaudible*]
102. PFLE1 : tu l'as à la maison ce livre
103. EE : (*les enfants se disputent*)
104. E : qu'est-ce que c'est ça
105. PFLE1 : ça c'est la lune + exactement +++ chut + ici il y a un tout petit œuf et je vois quelque chose de vert +++ il y a un tout petit bébé + un tout petit petit bébé vert dans son œuf (*en approchant le dessin des enfants*) ici un tout petit bébé
106. E : bébé
107. PFLE1 : oh regardez il est là le petit bébé + ça c'est le soleil + c'est le matin + et là il y a le petit bébé + le tout petit bébé chenille + regarde C le petit bébé chenille
108. E : c'est grosse + grosse
109. PFLE1 : il est très très grand le soleil +++ la petite chenille elle a très faim + elle veut manger quelque chose +++ oh + une pomme

110. E : pomme
111. PFLE1 : elle croque la pomme
112. E : beurk
113. PFLE1 : elle mange la pomme +++ oh elle est là elle ressort
114. E : bleu
115. PFLE1 : elle a encore faim +++ un deux + deux poires
116. E : bleu
117. E : un deux trois + quatre cinq + six sept huit
118. PFLE1 : elle croque la pomme + elle croque la poire + elle croque la poire
119. E : neuf dix
120. PFLE1 : et hop elle ressort + elle est là
121. E : [*inaudible*]
122. PFLE1 : elle a encore faim + un deux trois + trois prunes bleues + elle croque les prunes +++ regarde + un deux trois quatre fraises rouges
123. E : un deux trois quatre
124. PFLE1 : elle croque les fraises et elle ressort + elle est là la petite chenille
125. E : un deux trois quatre
126. PFLE1 : un deux trois quatre cinq + cinq oranges + elle a encore faim + elle croque les cinq oranges +++ elle a encore faim cette chenille + qu'est-ce que c'est tout ça
127. E : gâteau
128. E : hum
129. PFLE1 : oh un gâteau au chocolat
130. E : [*inaudible*]
131. PFLE : c'est délicieux le gâteau au chocolat
132. EE : (*les enfants se disputent et n'écotent plus PFLE1*)
133. PFLE1 : assieds-toi + tu as un bobo + assieds-toi + A tu es sage +++ regardez la petite chenille elle mange le gâteau
134. E : [*inaudible*]
135. PFLE1 : c'est du chocolat + gâteau
136. E : [*inaudible*]
137. EE : (*les enfants crient + ils se disputent*)
138. PFLE1 : ça c'est une glace +++ assieds-toi + ça c'est un bonbon une sucette
139. E : *ice cream*
140. PFLE1 : *ice cream* ça se dit glace + assieds-toi +++ alors la petite chenille elle a encore faim + elle est là
141. E : elle est là (*en se levant et en montrant la chenille du doigt*)

142. PFLE1 : elle est là + regardez comme elle est grosse la chenille + elle a beaucoup beaucoup mangé + elle est devenue très très grosse + regarde C la grosse chenille +++ le tout petit bébé minuscule est devenu très gros +++ la chenille elle fait une maison + cette maison c'est son cocon et elle va dormir dans sa maison +++ oh regardez +++ un papillon
143. EE : *butterfly*
144. PFLE1 : un papillon
145. EE : *butterfly*
146. PFLE1 : assieds-toi C + et voilà + et c'est fini +++ alors je vais vous montrer quelque chose + assieds-toi M + asseyez-vous (*en se levant pour aller chercher des nouvelles feuilles qu'elle leur présente*) +++ alors + qu'est-ce que c'est ça + regardez + je vous montre + qu'est-ce que c'est ça + c'est un escargot
147. EE : non + oui
148. PFLE1 : assieds-toi + ça c'est la chenille + d'accord
149. E : chenille
150. PFLE1 : ah mais nous on a juste la tête et nous on va faire la chenille +++ alors moi je vais prendre un bouchon (*en le montrant*) + je vais prendre (*en se levant*) de la peinture verte + je prends de la peinture verte + je mets un petit peu de peinture + C regarde + je mets un petit peu de peinture verte ici (*en versant la peinture dans une coupelle*) + reste assis C + ça c'est de la peinture verte d'accord + je prépare de la peinture verte + encore un peu ici (*en prenant une deuxième coupelle*) je mets un peu de peinture verte ici
151. E : (*en montrant la coupelle*) jaune
152. PFLE1 : vert + c'est vert +++ alors regardez qu'est-ce que je fais avec mon bouchon + je prends de la peinture verte comme ça (*en le faisant*) je prends de la peinture verte et avec mon bouchon je fais un rond
153. EE : (*les enfants se rapprochent pour mieux voir*)
154. PFLE1 : comme ça + et je vais faire toute la chenille + regardez je fais des ronds verts et je fais une chenille +++ et vous aussi vous allez faire une chenille +++ et quand j'ai fini ma chenille + ici il y a un petit bébé chenille + alors je prends un petit coton-tige (*en prenant un sachet*)
155. E : coton-tige
156. PFLE1 : un coton-tige comme ça + ah j'ai de la peinture verte partout + alors avec le coton-tige je prends de la peinture verte + et je vais faire un tout petit rond ici + comme ça pour faire le tout petit bébé chenille
157. EE : bébé + bébé
158. PFLE1 : alors avant vous allez prendre + je prends un tablier ici (*les enfants se lèvent pour chercher un tablier*)
159. E (A) : j'ai la princesse (*en montrant un tablier*)
160. PFLE1 : la princesse oui je l'ai vue +++ attends A tu ne l'as pas mis comme il fallait + ton bras là comme ça + et on ferme +++ A tu sais pas le mettre + tu veux que je t'aide
161. E (A) : c'est princesse
162. E (M) : bleu +bleu + bleu

163. PFLE1 : tu veux le tablier bleu M
164. E : [*inaudible*]
165. PFLE1 : le rouge
166. E : bleu + bleu + bleu (*en tenant un tablier bleu à la main*)
167. PFLE1 : alors attendez + ça on va le mettre là (*en posant les coupelles de peinture au centre de la table*) + la peinture on l'enlève (*en retirant les flacons de peinture*) +++ tu veux le tablier bleu M je viens (*en finissant d'attacher un tablier à un enfant*) + c'est bon tu peux t'asseoir + tu peux prendre une chaise
168. E : bleu + bleu + bleu
169. PFLE1 : je t'aide (*en mettant le tablier à un enfant*) + M j'arrive tout de suite
170. E : bonjour (*en faisant coucou à la caméra*)
171. PFLE1 : où elles sont les mains de C + les petites mains + elles sont là + alors où elle est la main de C + elle est là + la deuxième petite main + et on l'attache derrière + on ferme + voilà tu peux t'asseoir là-bas à côté de A si tu veux +++ allez on met le tablier (*en enfilant le dernier tablier*) + attends (*en remplaçant au centre les coupelles de peintures*) on va le faire tout de suite + non c'est interdit + je mets là (*en reprenant les coupelles*) +++ allez viens M tu peux t'asseoir là + ici +++ (*en distribuant un par un les bouchons aux enfants*) alors je vais donner un bouchon pour A + un bouchon pour C + un bouchon pour M + un bouchon pour A et un bouchon pour toi J +++ alors ensuite
172. E : c'est comme ça (*en montrant son bouchon*)
173. PFLE1 : oui c'est bien comme ça
174. E : [*inaudible*]
175. PFLE1 : on va prendre de la peinture verte + (*en distribuant les feuilles*) + alors des chenilles pour A + des chenilles pour C + des chenilles pour toi
176. EE : bleu + bleu + bleu + bleu
177. PFLE1 : c'est vert + c'est la peinture verte +++ tiens M pour toi
178. E (A) : bleu + bleu + bleu + bleu
179. PFLE1 : non A c'est pas bleu +++ alors vous avez tous un bouchon (*en montrant sur une feuille*) ça + ça doit être le papa chenille et ça c'est le bébé ou la maman +++ le grand et le petit
180. E : c'est maman
181. PFLE1 : alors C tiens tu peux commencer (*en lui tendant une coupelle de peinture*) + alors C tu prends le bouchon et tu fais des ronds sur la grande chenille + ici +++ tiens tu peux le faire J +++ super A + oui c'est comme ça +++ bravo C +++ oh très bien + c'est très très bien (*en contrôlant toutes les feuilles*) tiens M prends aussi de la peinture + prends-en + prends-en + c'est pour toi + allez M +++ à côté + ici + ici + ici +++ c'est très bien C +++ J aussi c'est très très bien + c'est comme ça
182. PFLE1 : (*en prenant la feuille d'un enfant*) c'est fini + (*en lui redonnant*) attends regarde fais bien les ronds ici + prends beaucoup de peinture avec le bouchon
183. E : et moi
184. PFLE1 : tiens J tu continues +++ ah + qu'est-ce que tu fais A + il faut bien faire les

ronds comme ça (*en faisant le geste*)

185. E : moi j'ai fait ça
186. PFLE1 : d'accord + mais maintenant tu vas faire le bébé mais pas avec le bouchon + avec le coton-tige + tiens vas-y (*en s'adressant à un autre enfant*) ça y est + tu as fini la maman + doucement + doucement le rond + c'est bien
187. E : tiens (*en tendant son bouchon*)
188. PFLE1 : attends C + non pas le bébé + regarde C (*en lui tendant le coton-tige*) tu vas prendre avec le coton-tige beaucoup de peinture pour le bébé + d'accord + tu fais le bébé ici
189. E : moi ça + moi ça
190. PFLE1 : (*en s'adressant aux autres enfants et en leur tendant un coton-tige*) je vous le donne + tiens pour toi + pour toi +++ bravo C c'est comme ça + c'est très bien +++ A tu peux suivre la chenille et tu peux faire des petits points aussi + tu peux faire des petits ronds
191. E : moi ça + moi ça + moi ça
192. PFLE1 : alors J tu peux prendre un coton-tige + prends-le
193. E : voilà
194. PFLE1 : d'accord + ok + je vais écrire ton nom + alors ici je vais écrire J + d'accord + là je vais écrire A
195. E : fini + fini + fini
196. PFLE1 : je viens
197. E : fini + regarde
198. PFLE1 : (*en regardant le travail*) oh là là là là + je vois beaucoup de vert
199. EE : fini + fini
200. PFLE1 : fini pour tout le monde +++ alors un instant + quand j'ai fini + M viens voir + tu enlèves ton tablier (*en mimant le geste*) tu le poses là et tu vas te laver les mains (*en montrant le lavabo*) d'accord
201. EE : fini + fini + moi j'ai fini + fini
202. PFLE1 : tu enlèves ton tablier et tu vas te laver les mains + d'accord
203. E : oui

Fin de la partie de la séance utilisée pour l'analyse comparative : 24 min 40 s

204. PFLE1 : je vais écrire C + doucement M + lave-toi les mains +++ tu veux que je t'aide +++ A lave-toi les mains
205. E : tu peux ça (*en tendant les bras*)
206. PFLE1 : qu'est-ce qui se passe (*l'enfant fait le geste de remonter ses manches*) remonter les manches
207. EE : (*les enfants se déplacent + rient + crient + se lavent les mains*)

208. PFLE1 : (*en rangeant le matériel*) non + non + A et J vous enlevez votre tablier +++ J enlève ton tablier et vas te laver les mains +++ qui c'est qui fait des bêtises
209. EE : (*les enfants se déplacent + rient + crient*)
210. PFLE1 : M viens ici M + venez + M viens (*en posant des puzzles sur le tapis*)
211. EE : (*en découvrant les puzzles*) le loup + le loup
212. PFLE1 : J viens voir
213. EE : le loup + le loup + le loup
214. PFLE1 : il n'y a plus de place pour C
215. E : et C
216. PFLE1 : tu peux te mettre ici avec A +++ (*en tendant une pièce de puzzle*) alors A ça ça vient sur le côté + comme ça
217. E : comme ça
218. E : [*inaudible*]
219. PFLE1 : alors A + qu'est-ce que tu dis + poule + tu peux le mettre là
220. E : et ça + ça
221. PFLE1 : ça je crois que ça va venir ici dans un petit coin
222. E : et ça
223. PFLE1 : alors les oiseaux regarde + ils sont là les oiseaux + tu vas les mettre là + tu le tournes + tourne + comme ça + d'accord +++ (*en changeant de groupes*) alors comment ça marche ici + fais voir C ce que tu avais + ça + viens tu vas essayer de prendre ça + ça C je crois que ça vient ici + essaye + tournes-le + tourne + comme ça
224. E : et ça
225. PFLE1 : fais voir + alors ça + je crois que ça vient + c'est difficile + exactement comme ça
226. E : c'est difficile
227. PFLE1 : c'est difficile pour toi aussi
228. E : oui
229. PFLE1 : je viens t'aider + fais voir + regarde + ça je crois que ça va en haut + ici + et ça ça va aller en bas
230. E : hé + là
231. E (H) : moi pas C + moi pas C
232. PFLE1 : mais il faut le faire avec C pourquoi pas +++ tu peux le mettre là + d'accord +++ C reviens avec moi + viens voir + mais si H veut bien + regarde C + ça
233. E (C) : non H a dit non H
234. PFLE1 : tu veux pas jouer avec C + c'est pour tous les deux
235. E (H) : non
236. PFLE1 : ah si si si si
237. E (C) : non H non

238. PFLE1 : dans ce cas tu vas aider A + on va aider A + fais voir A + viens
239. E : non H + non H
240. PFLE1 : pourquoi pas + tu préfères avec H ou avec A
241. E (C) : (*en montrant H puis A*)
242. PFLE1 : viens C +ça si on le tourne + je crois qu'on peut le tourner + si on le tourne comme ça + ça va marcher + on le met là + C oui tu le mets ici + lui je crois que ça ne va pas ici
243. E : papillon
244. E : c'est pas ça
245. PFLE1 : peut-être celui-là C
246. E (C) : peut-être celui-là
247. PFLE1 : peut-être c'est celui-là + tu as raison + viens + on va le mettre en haut (*en allant voir un autre enfant*) ça je crois que ça va en haut + peut-être oui ici + il faut le mettre là + d'accord +++ J tu y arrives + tu as presque tout fait +++ c'est très bien + tu as fait le petit ours complètement +++ alors les chaussures +++ bravo C +exactement + ça vient là + attends + il faut le pousser +++ ça A je ne pense pas que ça vienne là +++ là regardez ici il y a les chaussures
248. E : PFLE1
249. PFLE1 : oui
250. E : et ça (*en montrant une pièce*)
251. PFLE1 : alors et ça + où ça va +++ je crois que ça vient ici regarde + tu le mets là + ça marche (*en regardant l'enfant juste à côté*) tu as presque fini + c'est très bien +++ ça je crois que ça vient ici parce qu'il y a les chaussures + regarde + les chaussures et le short (*en revenant à l'enfant précédent*) alors je t'aide un peu H + c'est un peu difficile
252. E (H) : c'est difficile
253. PFLE1 : regarde H + là c'est tout droit + tu essayes de le mettre pour voir (*en s'adressant à l'enfant de droite*) oh bravo tu l'as complètement fini + c'est super + super + très très bien +++ attends on montre aux autres
254. E : non
255. PFLE1 : ça on peut le mettre là + si tu appuies + appuies et ça marche
256. E : PFLE1
257. PFLE1 : oui
258. E : ça (*en montrant une pièce*)
259. PFLE1 : alors ça fais voir + on voit les pieds du monsieur c'est ici quelque part en bas
260. E : et ça
261. PFLE1 : et ça regarde + comme ça je crois que ça va dans un coin + ici je pense + c'est le pompier avec un tuyau (*en changeant d'enfant*) alors J tu as presque fini + juste les oies + peut-être ici + tourne-le + là + ici peut-être + là ça marche
262. E : c'est pas marche

263. PFLE1 : ça ne marche pas (*en venant vers l'enfant qui a dit ça*) + il faut que je vous aide + fais voir
264. E : (*en tendant son puzzle et en se levant*) fini
265. PFLE1 : J tu as fini + bravo + il était très difficile + tu as réussi à le faire + c'est très bien
266. E : c'est pas marche
267. PFLE1 : (*en venant voir l'enfant qui a dit ça*) ça ne marche pas
268. E : ça marche pas
269. PFLE1 : comme ça + c'est bien comme ça
270. E (C et A) : (*ils crient*)
271. PFLE1 : alors C et A + qu'est-ce qui se passe
272. E : (*en montrant de loin une pièce*) et ça + et ça
273. PFLE1 : alors fais voir + on voit la tête du pompier + et on voit l'échelle + l'échelle du camion de pompier + et là ça va marcher + voilà très bien
274. E : et ça
275. PFLE1 : ça ça va dans un petit coin comme ça + on voit les bottes du pompier + (*en changeant de groupe*) alors les garçons
276. E : et ça + et ça + et ça PFLE1
277. PFLE1 : je viens + attends un tout petit moment parce que pour les garçons c'est difficile (*en guidant les enfants dans le choix des pièces et de leur emplacement*) + regarde A on va le mettre ici
278. E (H) : c'est pas moi A
279. PFLE1 : excuse-moi H + tu vas le mettre ici + ça va aller là
280. E (A) : c'est difficile pour moi
281. PFLE1 : ça c'est le short + il faut que tu trouves le short
282. E (A) : c'est difficile pour moi
283. E : et ça + et ça
284. PFLE1 : alors ça + ça va aller sur un côté + tu essayes si ça va +++ alors ça + c'est un morceau de la piscine + on va mettre celui-là + essaye
285. E (A) : c'est difficile pour moi
286. E : et ça
287. PFLE1 : c'est très difficile pour toi
288. E (A) : oui
289. PFLE1 : regarde A + ça ça va aller là + et ça ça va aller là + et ça ça va venir là +++ on a déjà tout ça + en bas on va le mettre comme ça
290. E (C) : et ça + et ça + et ça
291. PFLE1 : attends je viens +++ c'est là C + tourne-le + ici + tourne-le encore
292. E : (*en tendant son puzzle*) voilà

293. PFLE1 : oui + bravo + tout réussi + ça y est + il était vraiment très difficile + difficile + c'était très difficile + il a réussi les pompiers + vous avez vu +++ c'est bien tu peux le laisser parce qu'on va faire quelque chose d'autre +++ alors C est-ce que tu as fini +++ il nous en reste juste deux ici + tourne-le C + tourne-le +++ bravo + super + regardez les garçons ils l'ont réussi aussi +++ et voilà +++ alors + on a fait les pompiers + les ours au marché + c'est A et C qui l'ont fini + M il a déjà fini mais il a recommencé
294. EE : *(deux enfants se disputent)*
295. PFLE1 : M on va le laisser un petit moment ce puzzle + on va faire un autre jeu + viens M + venez + les enfants vous venez + C on va s'asseoir à la table + est-ce que tu as les mains propres + j'ai vu personne se laver les mains mais je crois que tout le monde a les mains propres + je ne sais pas +++ alors vous venez
296. E : *[inaudible] (en tendant son puzzle)*
297. PFLE1 : alors je regarde + tu dois me dire regarde + très beau + allez il est fini + tu l'as fait deux fois très vite + c'est très bien + on le laisse là + viens A on va s'asseoir +++ M tu l'as fini + viens on va s'asseoir à la table
298. EE : *(les enfants s'installent autour de la table)*
299. PFLE1 : J tu prends ma chaise + va à côté de M et moi je prends ma chaise et on va jouer à ça +++ alors qu'est-ce que c'est *(en montrant une image)* + ça c'est la chenille + vous la reconnaissez + c'est la grosse chenille + j'en mets deux *(en posant ces deux images au centre de la table)*
300. E : stop *(en criant sur un enfant qui tape sur la table)*
301. PFLE1 : *(en montrant deux autres images)* ça c'est la chenille et le papillon d'accord + la chenille et le papillon + on les mets là *(en posant les deux images à côté des deux premières)* +++ ça + les fraises + d'accord ça c'est les fraises *(en montrant puis en posant les images)* + et ici les poires + A regarde + les poires *(en montrant et en posant les images)*
302. EE : *(des enfants remuent les images et en prennent)*
303. PFLE1 : A tu sais comment ça marche + *(A prend des images)* non + non + non
304. E : A + obéis
305. PFLE1 : *(en récupérant les images et en les remettant au centre pour les remuer)* doucement + tu sais comment ça marche A + *(en faisant les gestes)* on prend une carte + une deuxième carte + si c'est la même on les prend + si c'est pas la même + si c'est pas pareil + on les laisse + d'accord +++ *you know how it works* A + *you know* + tu sais + allez hop +++ on commence avec A tu prends une carte + prends une carte + vas-y + cette carte + tu nous montres + qu'est-ce que c'est + c'est la chenille
306. E (A) : non
307. PFLE1 : c'est les poires + alors attends + tu la laisses comme ça + et tu cherches l'autre carte avec les poires *(en montrant l'image aux autres)* c'est la même + c'est la même
308. E (A) : non
309. PFLE1 : *it's the same* + *it's the same* + alors on les laisse là
310. EE : moi + moi
311. PFLE1 : chacun son tour + chacun son tour +++ on fait A + C + M + J et M +++ A tu

- prends une carte + vas-y +++ la grosse chenille qui a beaucoup mangé + une autre + c'est pas pareil + on la laisse + on laisse +++ C à toi + tu prends une carte + prends
312. EE : (*les enfants s'amuse avec les cartes*)
313. PFLE1 : attendez c'est C qui prend + encore une carte + la grosse chenille et les poires c'est pas pareil
314. E (C) : non + non
315. PFLE1 : tu sais comment ça marche C + c'est pas pareil + (*en remuant et en présentant le tas*) J à toi + les poires + tu la poses + cherche encore si tu trouves les poires + je sais pas où + essaye + oh la grosse chenille + on laisse +++ à toi M +++ non C chacun son tour + allez + vas-y M +++ alors une première carte + la fraise + et le papillon + c'est pas les mêmes alors on les laisse +++ est-ce qu'on va y arriver +++ A à toi + vas-y + prends une carte
316. E (A) : ça (*en tirant un deuxième carte identique*)
317. PFLE1 : oui + bravo +++ regardez + il a les deux mêmes + il a le papillon et la chenille et encore le papillon et la chenille +++ bravo A super +++ A à toi + la grosse chenille + allez + cherche où elle est l'autre grosse chenille + non ça marche pas + c'est les poires +++ la fraise + et + les poires + non +++ c'est à J + les poires + où sont les autres deux poires
318. E (J) : ça
319. PFLE1 : ben je ne sais pas + peut-être + essaye
320. E : après c'est maman + après c'est maman
321. PFLE1 : c'est la fraise +++ après c'est M + à toi M + la fraise
322. E : après c'est maman + après c'est maman
323. PFLE1 : et la chenille + ça ne marche pas +++ c'est bientôt l'heure
324. E : après c'est maman
325. PFLE1 : dans un petit moment +++ avant c'est le goûter + on mange quelque chose + après c'est la récréation et après c'est bientôt l'heure des mamans +++ à toi + essaye encore A + qu'est-ce que c'est + c'est qui + montre-nous + qu'est-ce que c'est + qu'est-ce que c'est ça
326. E (A) : fraise
327. PFLE1 : et ça
328. E (A) : (*A ne répond pas*)
329. PFLE1 : che + nille + chenille +++ allez + on essaye encore avec H +++ J tais-toi + sinon je prends les cartes + alors H qu'est-ce que tu as pris + les poires et la chenille + oh non +++ à toi C + les poires +++ J essaye + vas-y + allez J une carte + les poires et puis essaye + tu ne sais pas + là peut-être + ou là + oh non c'est encore la fraise +++ à toi M essaye + vas-y + alors la fraise + et + la fraise + bravo + ça y est +++ A
330. EE : et moi + c'est moi
331. PFLE1 : c'est A + c'est son tour
332. E : et moi + j'en ai pas eu
333. PFLE1 : la prochaine fois +++ A tu en as combien + combien de cartes tu as A tu as un

- deux + trois quatre cartes + quatre cartes +++ H tu as combien de cartes + deux
334. E (H) : un + deux
335. PFLE1 : et les autres où elles sont + je ne sais pas + ok + on les pose là + on range + on range tout ça
336. EE : (*les enfants crient + se lèvent et essayent de prendre les cartes*)
337. PFLE1 : chut + non + non + non + alors (*en prenant une enfant et en l'amenant à l'écart*) J tu restes là + tu n'as pas été très gentille reste là + tu restes là J et tu te calmes ici + (*en retournant à la table*) allez on range + tu ranges s'il te plait (*un enfant l'aide à ranger les images dans la boîte*)
338. E : tu es punie (*en s'adressant à J*)
339. PFLE1 : chut + va t'asseoir A + va sur le tapis +++ ça c'est le jeu que je range
340. EE : (*les enfants jouent et crient sur le tapis*)
341. PFLE1 : tu vas t'asseoir + non H assied-toi (*en mettant la comptine 'pomme de reinette et pomme d'api'*) + non J + on range les puzzles + attends M on ne joue pas au puzzle + juste je les range
342. E : (*un enfant est venu prendre un livre et le tend à PFLE1*)
343. PFLE1 : asseyez-vous (*en remettant une autre comptine 'le petit lapin' + en retirant l'étiquette que chaque enfant a autour du cou + en remettant la musique et en montrant la page de l'album correspondant + en mimant les paroles*)
344. EE : (*quelques enfants imitent PFLE1*)
345. PFLE1 : (*en mettant une troisième comptine 'une poule sur un mur' en montrant la page de album puis en mimant*)
346. EE : (*aucun enfant ne reproduit les gestes*)
347. PFLE1 : maintenant on va aller manger quelque chose dans la classe de PF + d'accord
348. EE : yeah
349. PFLE1 : vous venez
350. EE : yeah

Fin de la séance : 56 min 15 s

ANNEXE 30

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC PFLE1 SUR LA SÉANCE DE FLE EN PS

Mené et enregistré par Muriel Zougs le 29 mars 2013

PFLE1 : Professeure de FLE (Français Langue Étrangère) numéro 1

PS : Petite Section de maternelle

PF : Professeure de classe principale (Enseignement en Français)

P : Projet international pour lequel l'école internationale a été créée

MZ : Muriel Zougs - doctorante qui mène l'entretien

1. MZ : bonjour PFLE1
2. PFLE1 : bonjour
3. MZ : vous êtes donc l'enseignante de FLE des petites sections + enfin entre autres + vous avez peut-être d'autres niveaux aussi
4. PFLE1 : petite section le matin + moyenne section l'après-midi
5. MZ : d'accord
6. PFLE1 : un jour sur deux
7. MZ : d'accord + et alors dans la classe de petite section + combien y a-t-il d'élèves qui participent au cours de FLE
8. PFLE1 : alors en ce moment ils sont douze + douze enfants
9. MZ : douze enfants + d'accord et donc vous faites différents groupes
10. PFLE1 : deux groupes + on fait deux groupes +++ déjà parce que la salle est assez petite + c'est des enfants assez agités + et ensuite pour les niveaux +++ on en a donc qui parlent un petit peu français parce qu'ils ont un grand frère ou une grande sœur qui va à l'école + ils sont en france depuis un certain temps +++ et on a ceux qui sont arrivés directement de chine ou d'inde en septembre + c'est certaine fois un enfant unique donc il n'y a pas de grand frère ou de grande sœur + et en plus arrivés en france tout juste maintenant donc débutant complet + complet + complet
11. MZ : d'accord donc vous avez un groupe de débutants et un groupe
12. PFLE1 : d'enfants qui ont des notions de français + qui savent dire des petites choses + voilà +++ et des débutants complets + donc comme c'est la première fois qu'ils vont à l'école + qu'ils entendent cette langue + on a certains qui jusqu'à pâques n'ouvrent pas la bouche + ils ne disent rien +++ et c'est après que tout vient ou pas ça dépend
13. MZ : et dans ces enfants quelles sont leurs nationalités +++ donc il y a des indiens + des chinois + dans le groupe de complètement débutants
14. PFLE1 : débutants complets on a un indien + on a un chinois et anglais + on a une slovaque qui habitait en allemagne jusqu'à présent donc qui s'adresse beaucoup à nous

en allemand +++ je parle allemand donc ça ne me dérange pas + je redis ce qu'elle me dit en français +++ on a qui alors je vois sur la photo + on a A qui est anglais et péruvien +++ oui les nationalités c'est souvent américain + chinois + japonais + indien principalement +++ et puis ensuite il y a des tas de nationalités + de tous les pays qui participent au projet P

15. MZ : et pour le groupe qui a été filmé ce matin + donc c'était les débutants
16. PFLE1 : débutants complets oui
17. MZ : quelles sont leurs langues maternelles à ces enfants
18. PFLE1 : langue maternelle +++ alors l'enfant indien ce n'est pas l'hindi sa langue maternelle +++ c'est l'une des nombreuses langues de l'inde + il a aussi un cours d'hindi dans cette salle justement + une fois par semaine donc une langue indienne + je ne sais pas laquelle +++ ensuite pour A anglais avec le papa comme langue maternelle et espagnol avec la maman +++ M c'est espagnol avec l'un des deux parents et italien avec l'autre parent et lui ne parlait pas encore sa langue + une des deux langues des parents quand il est arrivé + donc il a quatre langues d'un seul coup parce qu'il est un jour en français et un jour en anglais + donc lui il a tout mais il répète beaucoup + il est vraiment à l'écoute et je pense que ça va marcher +++ heu comme autre langue qu'est-ce qu'on a + ben chinois et anglais pour un enfant + maman chinoise papa anglais
19. MZ : d'accord
20. PFLE1 : il a l'air de parler aussi bien l'une que l'autre et maintenant il commence le français
21. MZ : d'accord + donc au niveau du contenu + ce que vous faites dans le cours de français + est-ce que c'est axé sur la langue de communication ou est-ce que c'est axé sur les disciplines qui vont être travaillées dans la classe principale +++ comme par exemple en lecture elle a fait les trois petits cochons + est-ce que vous allez cibler le vocabulaire spécifique des trois petits cochons ou de ce qu'elle va faire en sciences + ou alors est-ce que c'est uniquement la langue pour communiquer
22. PFLE1 : alors + c'est les deux +++ c'est la langue pour communiquer parce qu'il va falloir que les enfants se débrouillent dans l'école + dans la classe +++ s'ils ont envie d'aller aux toilettes pouvoir le demander +++ donc la langue de communication aussi + pouvoir parler avec les autres + savoir dire son âge + savoir dire comment on s'appelle + si on a des frères et sœurs + etc. +++ oui donc langue de communication mais pas uniquement parce que ils sont une partie de la journée dans la classe principale +++ et peu à peu l'objectif c'est qu'ils soient tout le temps dans la classe principale +++ donc il y a le FLE pur et je m'inspire aussi des programmes de l'éducation nationale pour le langage en PS +++ en fait je prends beaucoup de matériel de langage pour les enfants francophones et je suis aussi ce que PF fait + c'est-à-dire apprendre à compter + ils font les trois petits cochons + nous aussi on va faire les trois petits cochons + mais on va prendre une version beaucoup plus simplifiée + et qu'on peut toucher +++ par exemple j'utilise beaucoup ces livres-là
23. MZ : ah oui + les livres qu'on touche avec différentes matières
24. PFLE1 : on a les trois petits cochons qui s'enfuient + on a le loup qui tombe + qui monte sur le toit + qui rentre dans la cheminée + qui tombe +++ donc pour eux ça a plus de sens que simplement les images +++ déjà les images c'est pas mal + mais en plus comme ça +++ et puis il y a aussi s'habituer à la sonorité de la langue française +++ alors pour ça on écoute beaucoup des comptines + voilà des comptines traditionnelles + mais toujours

avec un support + une illustration + quelque chose + peut-être des figurines ou des marionnettes +++ quelque chose qui peut donner le plus de sens possible +++ c'est pas simplement la parole et l'image

25. MZ : d'accord + et vos élèves vous les observez également dans la classe principale puisque j'ai vu ce matin + avant de prendre le premier groupe + vous êtes dans la classe + vous les aidez à ce moment-là et puis ça vous permet aussi de voir avec PF ce qu'elle fait + tout ça
26. PFLE1 : exactement + on discute tout le temps à savoir qu'est-ce que tu vas faire + d'accord +++ donc je m'inspire beaucoup de ce qu'elle fait elle évidemment
27. MZ : d'accord
28. PFLE1 : et moi les petits cochons j'y reste très + très + très longtemps + parce qu'on doit répéter + répéter + répéter + pour le vocabulaire +++ et ensuite je joue sur les différents albums qu'on a vu ensemble +++ je les questionne + est-ce que c'est un ours + c'est boucle d'or
29. MZ : et tous les enseignants de FLE fonctionnent de cette façon ou c'est vous qui avez décidé de fonctionner comme ça avec PF c'est-à-dire de suivre un peu ce qu'elle fait +++ est-ce que tout le monde fait ça ou est-ce qu'il y en a qui décroissent complètement
30. PFLE1 : non + pas du tout + normalement on travaille ensemble vraiment + tous les enseignants à tous les niveaux + on travaille tout le temps ensemble +++ et puis après nous + spécialisés en FLE et en *ELS* on apporte notre partie plus la langue de communication +++ mais on ne travaille pas tout seul dans notre coin à faire juste ce qu'on veut +++ bon + au tout début + début + début + si + plus + parce que là c'est juste de la communication + apprendre à se présenter + etc. +++ mais très vite on travaille en collaboration avec le professeur de classe entière
31. MZ : oui + besoin de faire le lien + et après plus on monte dans les niveaux de classe j'imagine + au plus on travaille en collaboration avec l'enseignant de classe principale
32. PFLE1 : ben on va dire que on travaille encore plus quand l'enfant est avancé + parce que pareil + même si on est au CM2 mais que l'enfant vient d'arriver + au début ça va être vraiment du français langue étrangère + les premiers besoins pour pouvoir s'exprimer +++ donc l'enfant + qu'il soit au CP ou au CM2 + plus il avance en français + plus on va se renseigner sur ce que l'enseignant fait + peut-être même prendre des fiches de travail qui sont faites en classe pour habituer l'enfant et ensuite l'envoyer dans la classe entière +++ et puis on va discuter avec l'enseignant de la classe entière pour savoir comment ça se passe + si on le reprend + où est-ce qu'il a des difficultés + comment on peut l'aider + etc.
33. MZ : et les groupes sont donc fluides + c'est-à-dire si vous observez qu'un enfant a beaucoup progressé + vous pouvez dire il n'a plus besoin de venir du moins dans le groupe des débutants +++ on va peut-être le mettre dans le groupe de ceux qui sont un peu plus avancés
34. PFLE1 : oui tout à fait + s'il y a des groupes de niveaux + oui
35. MZ : ou alors carrément il n'a plus besoin de venir du tout en FLE
36. PFLE1 : oui ça se passe comme ça
37. MZ : mais ça se passe à n'importe quel moment + y a pas un moment spécial dans l'année

38. PFLE1 : non + ça peut se passer à n'importe quel moment +++ et bien là on a une petite fille en petite section qui avait l'air de très bien comprendre le français + d'assez bien se débrouiller + mais là on remarque quand même qu'elle ne se débrouille pas tant que ça + donc là on va la mettre un petit peu dans la classe FLE +++ comme ce sont des petits groupes + on a plus le temps de s'occuper d'eux individuellement et on pense qu'on va la mettre dans le groupe FLE
39. MZ : d'accord + ok + et est-ce qu'il vous arrive d'utiliser l'anglais dans les cours de FLE ou jamais
40. PFLE1 : alors j'essaie le moins possible mais quand je veux m'assurer que les choses sont bien comprises par un enfant qui parle anglais + je vais lui redire en anglais +++ quelque part ça le rassure un petit peu et je suis sûre qu'il a compris +++ donc moi je parle juste anglais et allemand + donc même chose pour l'allemand +++ si je vois que l'enfant n'a vraiment pas compris + ou il y a un problème + pour le rassurer + je vais utiliser sa langue si je peux + si je la connais +++ mais pas beaucoup + le moins possible
41. MZ : mais par contre vous n'utiliserez pas l'anglais avec un enfant qui n'est pas anglophone
42. PFLE1 : à non + pas du tout +++ avec des grands peut-être
43. MZ : j'imagine avec un espagnol + si vous voyez qu'il ne comprend pas en français + vous n'allez pas utiliser l'anglais
44. PFLE1 : non + je me débrouillerai par d'autres moyens +++ avec des grands peut-être + avec des adolescents j'aurais utilisé l'anglais très certainement
45. MZ : d'accord
46. PFLE1 : donc là ça sert à rien parce qu'avec les tous petits si c'est pas une langue qu'il a + je ne vais pas en plus lui parler dans une nouvelle langue + dans une énième langue
47. MZ : donc la séance qui a été filmée ce matin quel était le thème de la séance
48. PFLE1 : alors le thème de la séance + d'abord c'était les présentations comme d'habitude + en quelque sorte un petit peu faire l'appel en regardant des photos reconstituées par les enfants de chacun +++ sinon c'était *la chenille qui fait des trous* +++ parce que dedans on révisait aussi bien les couleurs + que compter + les petites bêtes + on a parlé des petites bêtes +++ en gros c'était *la chenille qui fait des trous* +++ donc après à partir de ça on a fait un peu d'art visuel + et là aussi c'était pas uniquement la production qui allait compter + c'était aussi le vocabulaire + je prends la peinture + on revoit les couleurs + qu'est-ce que je fais + je fais ça + je mets mon tablier + après je me lave les mains +++ donc voilà
49. MZ : le vocabulaire spécifique aux arts visuels dont ils ont besoin tout le temps dans la classe +++ et qu'est-ce que je voulais vous demander +++ tout à l'heure oui j'ai oublié de vous demander par rapport aux langues utilisées par les enfants + quand eux vous parlent dans leur langue maternelle + comment vous réagissez + vous répétez en français ou vous leur demandez de dire en français
50. PFLE1 : c'est peut-être assez surprenant mais c'est très rare enfin non c'est rare que les enfants s'adressent à nous dans leur langue +++ c'est assez rare
51. MZ : ils ont bien identifié que vous c'est français
52. PFLE1 : la plupart + la plupart + justement ce qui est surprenant c'est quand un enfant nous parle dans sa langue + je trouve +++ sinon + si un enfant me parle en anglais +

comme je comprends + il va me dire heu *is it soon mummy time* + je vais dire oui c'est bientôt l'heure des mamans + oui c'est bientôt l'heure ne t'inquiète pas c'est bientôt l'heure

53. MZ : oui vous répondez en français
54. PFLE1 : et même chose + la petite fille dont je vous parlais qui parle français allemand + elle me dit + heu +++ heu je cherche ma *tasche* + je cherche mon sac +++ je dis mais où il est ton sac + tu cherches ton sac +++ mais l'enfant indien ne me parle pas en indien + ou alors il parle pour lui-même mais pas en s'adressant à moi + il ne me demande pas quelque chose directement
55. MZ : et entre eux ça peut arriver aussi qu'ils se parlent
56. PFLE1 : entre eux ça arrive beaucoup là par contre + beaucoup
57. MZ : et du coup vous les laissez faire ou vous essayez de les ramener vers le français
58. PFLE1 : j'essaye de les ramener vers le français absolument +++ ensuite les deux enfants qui parlent chinois ensemble + il y en a un qui est débutant + l'autre non + au début ils étaient dans le même groupe + je les ai séparés +++ on peut les mettre peut-être dans des groupes différents +++ sinon j'essaye + je m'introduis dans la conversation et j'essaye de parler français + de les ramener vers le français oui exactement +++ mais ça + ça arrive + on a beaucoup de japonais en moyenne section + ils ont tendance à beaucoup bavarder mais ils sont très sages donc si on leur dit + ils s'arrêtent tout de suite +++ mais ils jouent beaucoup avec les langues les enfants +++ à partir de la moyenne section je vois une petite chinoise qui demandait à une japonaise comment on dit ça en japonais + ils sont conscients qu'ils parlent une certaine langue et les autres parlent d'autres langues
59. MZ : et ils sont curieux des autres langues
60. PFLE1 : en moyenne section ils commencent à jouer ensembles en français + les enfants qui étaient débutants complets en petite section
61. MZ : dans la récréation vous voyez + vous les voyez jouer
62. PFLE1 : dans la classe
63. MZ : dans la classe aussi +++ donc ils adoptent le français comme langue de communication
64. PFLE1 : oui mais dans la récréation + quand ils sont de tous les niveaux ensembles + ils ont tendance à se regrouper par nationalités dans la cour +++ par contre + dans la classe où ils sont mélangés avec les francophones + là oui pendant des petits moments libres
65. MZ : d'accord + ok + donc je pense qu'on a fait le tour de tout ce que je voulais vous demander + je vous remercie
66. PFLE1 : pas de problème

Fin de l'entretien : 15 min 19 s

ANNEXE 31

TABLEAUX SYNOPTIQUES DE LA SÉANCE DE FLE MENÉE PAR PFLE1 EN PS

PFLE1 : Professeur de FLE (Français Langue Étrangère) numéro 1

PS : Petite Section de maternelle

LScO : Langue de Scolarisation / LM : Langue Maternelle

GPAL : Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique

PF : Professeure de la classe principale (enseignement en Français)

MZ : Muriel Zougs, doctorante qui filme la séance et mène l'entretien

TABLEAU A : CONTEXTE DE LA SÉANCE

Date de la séance :	Durée :	Nombre d'élèves inscrits dans le groupe : 5
Vendredi 29 mars 2013	- de la séance : 56 min 15 s - de l'entretien : 15 min 19 s	- présents pendant la séance : 5 - absent : 0
Profil linguistique du groupe :		
<u>LM représentées dans la classe : 5</u> anglais, chinois, dialecte indien, espagnol, italien	<u>Nombre d'élèves francophones : 0</u> - locuteur natif : 0 - avancé en LScO : 0	<u>Nombre d'élèves participant au FLE: 5</u> - intermédiaire en LScO : 0 - débutants en LScO : 5 - grand débutant en LScO : 0
Facteurs d'influence des GPAL :		
Niveau de classe : PS Âge des élèves : 3-4 ans	LScO : français Statut de la LScO : vernaculaire	Discipline enseignée : FLE Hétérogénéité linguistique du groupe : faible

TABLEAU B : ANALYSE DES GPAL UTILISÉS PENDANT LA SÉANCE

(réduite à 24 min 40 s)

Catégories de GPAL : - types de GPAL x occurrences	Extraits de la transcription de la séance de FLE en PS	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves :				
- répéter x 4	1. PFLE1 : <i>(installée sur une petite chaise face à cinq enfants + assis sur des tapis posés au sol) qui est-ce (en montrant aux enfants une feuille avec la photo d'un enfant)</i> 2. E : dada 3. PFLE1 : qui est-ce 4. E : A 107. PFLE1 : [...] le tout petit bébé chenille + regarde C le petit bébé chenille 142. PFLE1 : [...] regardez comme elle est grosse la chenille [...] regarde C la grosse chenille 150. PFLE1 : [...] je mets un petit peu de peinture + C regarde + je mets un petit peu de peinture verte ici <i>(en versant la peinture dans une coupelle)</i>	pilotage	dévoluer	communication
Pour favoriser la compréhension orale :				
- s'appuyer sur un support visuel x 19	1. PFLE1 : [...] qui est-ce <i>(en montrant aux enfants une feuille avec la photo d'un enfant)</i>	pilotage	dévoluer	communication

	<p>7. PFLE1 : [...] vous connaissez cette petite fille (<i>en montrant une deuxième feuille</i>)</p> <p>15. PFLE1 : [...] (<i>en montrant une nouvelle feuille</i>) et ce petit garçon + est-ce que vous le connaissez</p> <p>23. PFLE1 : [...] (<i>en montrant une nouvelle feuille</i>) et cette petite fille + qui est-ce</p> <p>25. PFLE1 : [...] (<i>en montrant une nouvelle feuille</i>) et ce petit garçon-là + est-ce que vous le connaissez</p> <p>29. PFLE1 : [...] (<i>en montrant une nouvelle feuille</i>) et cette petite fille-là + qui est-ce</p> <p>35. PFLE1 : [...] (<i>en montrant une nouvelle feuille</i>) et là vous connaissez cette petite fille</p> <p>37. PFLE1 : A +++ (<i>en montrant une nouvelle feuille</i>) et ici qui est-ce</p> <p>41. PFLE1 : et ici cette petite fille qui est-ce (<i>en montrant une nouvelle feuille</i>)</p> <p>45. PFLE1 : [...] regardez (<i>en montrant une bande de papier</i>) à qui sont ces cheveux</p> <p>49. PFLE1 : [...] et ici regardez + à qui sont ces yeux (<i>en montrant une fine bande de papier</i>)</p> <p>55. PFLE1 : [...] alors regardez + qu'est-ce qu'elle dit cette petite fille (<i>en leur montrant une petite fiche</i>)</p> <p>57. PFLE1 : [...] et ce petit garçon + qu'est-ce qu'il dit ce petit garçon (<i>en montrant une deuxième fiche</i>)</p> <p>75. PFLE1 : [...] (<i>en montrant l'image</i>) le petit ours dit « aïe j'ai un bobo »</p> <p>84. PFLE1 : (<i>elle met la chanson du petit escargot et montre les pages d'un album</i>)</p> <p>88. PFLE1 : regardez + qu'est-ce que c'est + c'est un escargot ça (<i>en montrant une image</i>)</p> <p>100. PFLE1 : [...] alors on va regarder (<i>en tournant les pages de l'album</i>)</p>			
--	---	--	--	--

	<p>105. PFLE1 : [...] (<i>en approchant le dessin des enfants</i>) ici un tout petit bébé</p> <p>146. PFLE1 : [...] (<i>en se levant pour aller chercher des nouvelles feuilles qu'elle leur présente</i>) +++ alors + qu'est-ce que c'est ça + regardez + je vous montre + qu'est-ce que c'est ça + c'est un escargot</p>			
- montrer x 2	<p>150. PFLE1 : [...] alors moi je vais prendre un bouchon (<i>en le montrant</i>)</p> <p>200. PFLE1 : [...] tu vas te laver les mains (<i>en montrant le lavabo</i>)</p>	pilotage	dévoluer	communication
- répéter x 13	<p>25. PFLE1 : c'est B [...] c'est B</p> <p>59. PFLE1 : maman + je veux ma maman + je veux ma maman</p> <p>92. PFLE1 : c'est une chenille</p> <p>94. PFLE1 : c'est une chenille d'accord</p> <p>96. PFLE1 : c'est une chenille</p> <p>96. PFLE1 : [...] elle est verte</p> <p>98. PFLE1 : elle est verte</p> <p>105. PFLE1 : [...] un tout petit bébé [...] un tout petit bébé</p> <p>107. PFLE1 : oh regardez il est là le petit bébé [...] le petit bébé</p> <p>118. PFLE1 : [...] elle croque la poire + elle croque la poire</p> <p>142. PFLE1 : [...] la chenille elle fait une maison + cette maison c'est son cocon et elle va dormir dans sa maison</p> <p>152. PFLE1 : [...] je prends de la peinture verte comme ça (<i>en le faisant</i>) je prends de la peinture verte</p> <p>171. PFLE1 : [...] (<i>en distribuant un par un les bouchons aux enfants</i>) alors je vais donner un bouchon pour A + un bouchon pour C + un bouchon pour M + un bouchon pour A et un bouchon pour toi J</p>	pilotage	dévoluer	communication

	<p>175. PFLE1 : [...] (<i>en distribuant les feuilles</i>) + alors des chenilles pour A + des chenilles pour C + des chenilles pour toi</p> <p>181. PFLE1 : [...] tiens M prends aussi de la peinture + prends-en + prends-en + c'est pour toi</p> <p>181. PFLE1 : [...] allez M +++ à côté + ici + ici + ici</p>			
- utiliser la gestuelle x 3	<p>86. PFLE1 : [...] (<i>en tournant le doigt en spirale et en chantant</i>) escargot de bourgogne</p> <p>86. PFLE1 : [...] (<i>en mettant les doigts sur la tête</i>) + montre-moi tes cornes</p> <p>86. PFLE1 : [...] (<i>avec son index</i>) + dis-moi si demain il fera beau</p>	étayage	dévoluer	communication
- mimer x 2	<p>184. PFLE1 : [...] il faut bien faire les ronds comme ça (<i>en faisant le geste</i>)</p> <p>200. PFLE1 : [...] tu enlèves ton tablier (<i>en mimant le geste</i>)</p>	étayage	dévoluer	communication
- dire ce que l'on fait x 8	<p>150. PFLE1 : [...] je vais prendre (<i>en se levant</i>) de la peinture verte + je prends de la peinture verte + je mets un petit peu de peinture + C regarde + je mets un petit peu de peinture verte ici (<i>en versant la peinture dans une coupelle</i>)</p> <p>150. PFLE1 : [...] encore un peu ici (<i>en prenant une deuxième coupelle</i>) je mets un peu de peinture verte ici</p> <p>152. PFLE1 : [...] alors regardez qu'est-ce que je fais avec mon bouchon + je prends de la peinture verte comme ça (<i>en le faisant</i>) je prends de la peinture verte et avec mon bouchon je fais un rond</p> <p>154. PFLE1 : [...] je prends un petit coton-tige (<i>en prenant un sachet</i>)</p> <p>167. PFLE1 : [...] ça on va le mettre là (<i>en posant les coupelles de peinture au centre de la table</i>)</p> <p>167. PFLE1 : [...] la peinture on l'enlève (<i>en retirant les flacons de peinture</i>)</p>	étayage	dévoluer	communication

	<p>171. PFLE1 : où elles sont les mains de C + les petites mains + elles sont là + alors où elle est la main de C + elle est là + la deuxième petite main + et on l'attache derrière + on ferme + voilà</p> <p>171. PFLE1 : [...] je mets là (<i>en reprenant les coupelles</i>)</p>			
- reformuler x 10	<p>15. PFLE1 : [...] et ce petit garçon + est-ce que vous le connaissez</p> <p>16. EE : (<i>les enfants restent silencieux</i>)</p> <p>17. PFLE1 : vous le connaissez ou non + J tu connais ce petit garçon</p> <p>25. PFLE1 : c'est B + c'est ta copine + B c'est la copine de M</p> <p>27. PFLE1 : [...] il est là J ou il est à la maison + il est à la maison ou à l'école J</p> <p>57. PFLE1 : elle dit + je veux faire pipi + je veux aller aux toilettes</p> <p>69. PFLE1 : là il a un bobo à la jambe + il saigne</p> <p>105. PFLE1 : [...] ici il y a un tout petit œuf et je vois quelque chose de vert +++ il y a un tout petit bébé + un tout petit petit bébé vert dans son œuf</p> <p>109. PFLE1 : [...] la petite chenille elle a très faim + elle veut manger quelque chose</p> <p>142. PFLE1 : [...] regardez comme elle est grosse la chenille + elle a beaucoup beaucoup mangé + elle est devenue très très grosse + regarde C la grosse chenille +++ le tout petit bébé minuscule est devenu très gros</p> <p>150. PFLE1 : [...] je vais prendre (<i>en se levant</i>) de la peinture verte + je prends de la peinture verte + je mets un petit peu de peinture + C regarde + je mets un petit peu de peinture verte ici (<i>en versant la peinture dans une coupelle</i>) + reste assis C + ça c'est de la peinture verte d'accord + je prépare de la peinture verte + encore un peu ici (<i>en prenant une</i></p>	étagage	définir	communication

	167. <i>deuxième coupelle</i>) je mets un peu de peinture verte ici PFLE1 : [...] c'est bon tu peux t'asseoir + tu peux prendre une chaise			
Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSc0 :				
- ne pas relever x 1	{145. EE : <i>butterfly</i> 146. PFLE1 : assieds-toi C + et voilà + et c'est fini	pilotage	dévoluer	contenu
- reprendre en LSc0 x 3	{81. PFLE1 : asseyez-vous 82. E : <i>sit down</i> 83. PFLE1 : ça y est + tu as bu + voilà va t'asseoir 139. E : <i>ice cream</i> 140. PFLE1 : <i>ice cream</i> ça se dit glace 143. EE : <i>butterfly</i> 144. PFLE1 : un papillon	étayage	institutionnalise r	communication
Pour corriger une erreur de lexique :				
- indiquer que ce n'est pas le bon mot x 1	{178. E (A) : bleu + bleu + bleu + bleu 179. PFLE1 : non A c'est pas bleu	pilotage	réguler	cognition
- reformuler en rectifiant l'erreur x 4	{91. E : mouche 92. PFLE1 : c'est une chenille 93. E : non + mouche 94. PFLE1 : c'est une chenille d'accord 151. E : (<i>en montrant la coupelle</i>) jaune 152. PFLE1 : vert + c'est vert 176. EE : bleu + bleu + bleu + bleu 177. PFLE1 : c'est vert + c'est la peinture verte	étayage	institutionnalise r	communication
Pour corriger une erreur de prononciation :				
- reformuler en rectifiant l'erreur x 1	{7. PFLE1 : oh + et là + qui est-ce + vous connaissez cette petite fille (<i>en montrant une deuxième feuille</i>) 8. EE : ita	étayage	institutionnalise r	communication

	9. PFLE1 : c'est J			
Pour corriger une erreur de syntaxe à l'oral :				
- reformuler en rectifiant l'erreur x 4	{56. EE : pipi {57. PFLE1 : elle dit + je veux faire pipi {62. EE : doudou {63. PFLE1 : je veux mon doudou {68. E : (<i>en montrant sur l'image</i>) là bobo {69. PFLE1 : là il a un bobo à la jambe + il saigne {108. E : c'est grosse + grosse {109. PFLE1 : il est très très grand	étagage	institutionnalise r	communication
75 GPAL - 14 types de GPAL – 6 catégories de GPAL				
	atmosphère / définir / contenu	0	10	1
	pilotage / dévoluer / cognition	40	52	1
	étagage / réguler / communication	35	1	73
	tissage / institutionnaliser / culture	0	12	0
	Dominants	pilotage	dévoluer	communication

TABLEAU C : ANALYSE DES GPAL ÉVOQUÉS EN ENTRETIEN

Catégories de GPAL : - types de GPAL x occurrences	Extraits de la transcription de l'entretien avec PFLE1	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour favoriser la compréhension :				
- s'appuyer sur un support visuel x 1	24. PFLE1 : [...] toujours avec un support + une illustration + quelque chose + peut-être des figurines ou des marionnettes +++ quelque chose qui peut donner le plus de sens possible +++ c'est pas simplement la parole et l'image	pilotage	dévoluer	communication
- répéter x 1	28. PFLE1 : et moi les petits cochons j'y reste très + très + très longtemps + parce qu'on doit répéter + répéter + répéter + pour le vocabulaire	pilotage	dévoluer	communication
- traduire x 1	40. PFLE1 : alors j'essaye le moins possible mais quand je veux m'assurer que les choses sont bien comprises par un enfant qui parle anglais + je vais lui redire en anglais +++ quelque part ça le rassure un petit peu et je suis sûre qu'il a compris +++ donc moi je parle juste anglais et allemand + donc même chose pour l'allemand +++ si je vois que l'enfant n'a vraiment pas compris + ou il y a un problème + pour le rassurer + je vais utiliser sa langue si je peux + si je la connais +++ mais pas beaucoup + le moins possible	étayage	définir	contenu
Pour favoriser l'acculturation à la LScO :				

- écouter des comptines x 1	24. PFLE1 : [...] il y a aussi s'habituer à la sonorité de la langue française +++ alors pour ça on écoute beaucoup des comptines + voilà des comptines traditionnelles	pilotage	institutionnaliser	culture
Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSc0 :				
- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LSc0 quand cela ne concerne pas le travail x 1	14. PFLE1 : [...] on a une slovaque qui habitait en Allemagne jusqu'à présent donc qui s'adresse beaucoup à nous en allemand +++ je parle allemand donc ça ne me dérange pas	atmosphère	réguler	communication
- reprendre en LSc0 x 4	14. PFLE1 : [...] je redis ce qu'elle me dit en français 52. PFLE1 : [...] si un enfant me parle en anglais + comme je comprends + il va me dire heu <i>is it soon mummy time</i> + je vais dire oui c'est bientôt l'heure des mamans + oui c'est bientôt l'heure ne t'inquiète pas c'est bientôt l'heure 54. PFLE1 : [...] je cherche ma <i>tasche</i> + je cherche mon sac +++ je dis mais où il est ton sac + tu cherches ton sac 58. PFLE1 : j'essaye de les ramener vers le français absolument [...] j'essaye + je m'introduis dans la conversation et j'essaye de parler français + de les ramener vers le français	étayage	institutionnaliser	communication
- séparer les élèves ayant la même LM x 1	58. PFLE1 : [...] les deux enfants qui parlent chinois ensemble + il y en a un qui est débutant + l'autre non + au début ils étaient dans le même groupe + je les ai séparés +++ on peut les mettre peut-être dans des groupes différents	pilotage	dévoluer	communication
- demander d'utiliser la LSc0 x 1	58. PFLE1 : [...] on a beaucoup de japonais en moyenne section + ils ont tendance à beaucoup bavarder mais ils sont très sages donc si on leur dit + ils s'arrêtent tout de suite	pilotage	dévoluer	communication

Pour harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO :				
<p>- se concerter avec la professeure de la classe ordinaire pour travailler les mêmes notions x 3</p>	<p>22. PFLE1 : [...] je suis aussi ce que PF1 fait + c'est-à-dire apprendre à compter + ils font les trois petits cochons + nous aussi on va faire les trois petits cochons + mais on va prendre une version beaucoup plus simplifiée + et qu'on peut toucher +++ par exemple j'utilise beaucoup ces livres-là</p> <p>26. PFLE1 : exactement + on discute tout le temps à savoir qu'est-ce que tu vas faire + d'accord +++ donc je m'inspire beaucoup de ce qu'elle fait elle évidemment</p> <p>30. PFLE1 : [...] on travaille tout le temps ensemble [...] on ne travaille pas tout seul dans notre coin à faire juste ce qu'on veut +++ bon + au tout début + début + début + si + plus + parce que là c'est juste de la communication + apprendre à se présenter + etc. +++ mais très vite on travaille en collaboration avec le professeur de classe entière</p>	<p>pilotage</p>	<p>réguler</p>	<p>contenu</p>
<p>- se concerter avec la professeure de la classe ordinaire pour s'adapter aux besoins linguistiques particuliers de chaque élève x 1</p>	<p>32. PFLE1 : [...] on va discuter avec l'enseignant de la classe entière pour savoir comment ça se passe + si on le reprend + où est-ce qu'il a des difficultés + comment on peut l'aider + etc.</p>	<p>pilotage</p>	<p>réguler</p>	<p>communication</p>
<p>- favoriser la langue de communication x 2</p>	<p>22. PFLE1 : [...] c'est la langue pour communiquer parce qu'il va falloir que les enfants se débrouillent dans l'école + dans la classe +++ s'ils ont envie d'aller aux toilettes pouvoir le demander +++ donc la langue de communication aussi + pouvoir parler avec les autres + savoir dire son âge + savoir dire comment on s'appelle + si</p>	<p>pilotage</p>	<p>réguler</p>	<p>communication</p>

	<p>on a des frères et sœurs + etc. +++ oui donc langue de communication</p> <p>30. PFLE1 : [...] nous + spécialisés en FLE et en <i>ELS</i> on apporte notre partie plus la langue de communication +++ mais on ne travaille pas tout seul dans notre coin à faire juste ce qu'on veut +++ bon + au tout début + début + début + si + plus + parce que là c'est juste de la communication + apprendre à se présenter + etc</p>			
17 GPAL - 11 types de GPAL – 4 catégories de GPAL				
	atmosphère / définir / contenu	1	1	4
	pilotage / dévoluer / cognition	11	4	0
	étayage / réguler / communication	5	7	12
	tissage / institutionnaliser / culture	0	5	1
	Dominants	pilotage	réguler	communication

ANNEXE 32

TRANSCRIPTION DE LA SÉANCE D'ALS MENÉE PAR PALS1 EN PS

Filmée par Muriel Zougs le 28 mars 2013

PALS1: Professeure d'ALS (Anglais Langue Seconde) numéro 1

PS : Petite Section de maternelle

PA: Professeure de section Anglaise

E: un élève - EE: plusieurs élèves en même temps

E (I): un élève (Initiale de son prénom)

MZ: Muriel Zougs, doctorante qui filme la séance

1. PALS1: (*passing cuddly toy to pupils*) good morning B +++ good morning M +++ psst good morning (*whispering*) +++ good morning C + good morning E + E (*singing name to attract attention*) good morning +++ good girl + thank you + now + let's see how you are today + are you ready + we'll do S first
2. E: happy
3. PALS1: we'll have to see +++ (*clapping her hands on her knees to make a rhythm*) hello S (*clap*) hello S (*motions towards S with her hand*) + how are you today +++ (*holding out the cards*)
4. E (S): (*she picks one card*)
5. PALS1: let's look how are you (*holding the card up for everyone to see*)
6. E (S): (*she stands up and coughs*)
7. PALS1: (*coughs*) sick
8. E (S): not sick
9. PALS1: S says i'm not sick (*putting the card with a 'sick' smiley on the ledge under the whiteboard*) +++ who's sick +++ B +++ hello B (*clapping*) hello B + hello B + how are you today (*holding out the cards*)
10. E (B): (*she takes a card*) angry
11. EE: angry
12. PALS1: angry (*gestures with arms curved inwards like a gorilla, stomps feet*) +++ angryyy + B can you say (*gestures with arms curved inwards, stomps feet*) i'm angry (*emphasizing the 'i'm' and pointing to her chest*)
13. EE: i'm angry
14. PALS1: grrrrr (*putting the card with a 'angry' smiley on a ledge under the whiteboard*) +++ B is angry (*making the same gesture of curving arms inwards and scowling*) +++ S is (*coughing and putting her hand up to cover her mouth*) +++ sick
15. EE: sick

16. PALS1: ok let's see how M is +++ (*clapping hands on knees to make rhythm*) hello M +++ (*claps and motions to M*) hello M +++ (*claps and motions once more*) hello M + how are you today
17. E (M): (*she comes up to get card*)
18. PALS1: so how are you
19. E (M): sick (*PALS1 holds up card then puts it on ledge under whiteboard*)
20. PALS1: i'm sick +++ look (*pointing to cards on ledge*) +++ M and S are sick (*putting hand up to mouth to cough*) +++ E is angryyy (*gestures with arms curved inwards like a gorilla, stomps feet*) +++ C are you ready + yes +++ ok let's listen for C +++ hello C (*clapping hands on knees to make rhythm then pointing to C*) +++ hello C (*claps and motions to C*) +++ hello C (*claps and motions once more*) + how are you today
21. E (C): (*she comes and takes a card*)
22. PALS1: oh C how are you + how are you C +++ (*looking at the card*) sad + C is sad + ohh C is sad (*putting the card on the ledge under the whiteboard*) + look + C is sad (*pointing to the card*) + you don't look very sad C (*miming a tear running down her cheek by moving her index finger downwards under her eye*) sad + B is angry (*gestures with arms curved inwards, stomps feet*) + S and M are sick +++ hello E (*clapping*) hello E + hello E + how are you today (*holding out the cards*)
23. E (E): (*she comes to collect a card*)
24. PALS1: (*she looks at the card*) + (*intake of breath to indicate shock*) surprised (*showing the card to pupils*)
25. EE: surprised (*intake of breath to indicate shock*)
26. PALS1: surprised (*intake of breath*) can you sit down E + can you sit down + (*intake of breath*) surprised +++ so M is surprised
27. EE: no
28. E (M): E's surprised
29. PALS1: E is surprised + E is (*intake of breath*) surprised + B is sad (*making sad face*) + no + B is not sad + who is sad
30. E (M): là + là
31. PALS1: C + C is sad +++ C + are you sad (*miming a tear running down her cheek by moving her index finger downwards under her eye*) + yes
32. E (S): B is sad
33. PALS1: are you sad + no + B is sick + and M is sick + yes he looks angry doesn't he + who's angry + B is angry +++ E is (*intake of breath*) surprised
34. E: that's angry
35. PALS1: (*switching on projector*) what's that + it's a rabbit (*putting the emphasis on ra*) + a rabbit and a basket + the rabbit has a basket + sit down please
36. E: all gone (*looking in the basket*)
37. PALS1: all gone + it's empty + the basket's empty + all gone + hmmm + what's in the basket usually (*putting hand on chin to indicate puzzlement*)
38. EE: eggs

39. PALS1: eggs correct + where's an egg M
40. E (M): *(she goes to the back of the room and finds an egg, then brings it back to the front to put it in the basket)*
41. PALS1: can you find an egg + are you looking
42. E (E): *(she goes to the back of the room but doesn't find an egg)*
43. PALS1: are you looking + C can you find an egg + C look for an egg + look
44. E (E): *(she looks for an egg)*
45. PALS1: are you looking + are you looking + can you see + i can see one + i can see one + here + here's one + how many eggs in the basket + two eggs in the basket + there are 8 + 1+2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 to find and we have 2 +++ E is going to look for an egg + E say here's one
46. (EE and PALS1): *(they go to look for eggs)*
47. PALS1: here's one + E do you want to look again + do you want to look again + here + here + here look put it in the basket +++ 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 eggs + how many eggs are we looking for + how many more to find + two eggs + here's one + good girl + in the basket + who's going to find the last egg + who's going to find the last egg + shall we all look + shall we all look for the last egg + where are you seeing eggs + where's the egg + where is the egg + let's look for the egg + are we looking + where is the egg + are you looking + found the egg + here it is + in the basket +++ look + we've found the egg + here it is + look + we have found all the eggs + now + can we go and sit down at the table + let's go and sit down at the table *(pointing to the table)*
48. EE: *(they sit at the table)*
49. PALS1: look + it's the same + is it the same + look *(sitting down with pupils at a table)* + what colour is it + is it pretty + are the eggs pretty + no + it needs to have colours + an egg for E + an egg for C + an egg for E + an egg for B + an egg for M + and an egg for S + are we going to make them pretty + are we going to make them pretty your eggs + are we going to make them pretty + let's see if we can put some colour on them to make them pretty + let me see if i have some other things to make them pretty *(going to the cupboard to get out some art materials)* oh here's some stickers to make your eggs pretty *(sitting down with pupils)* + lovely + what colour's that + purple + and grey + some pretty pretty eggs + don't like black + do you want some stickers + do you want some triangles + triangles + yes
50. EE: triangles
51. PALS1: over there
52. E: *la nuit c'est tout noir et on a très peur +++ cette nuit +++ cette nuit*
53. PALS1 : do you want to stick some colour on it +++ we can make a little ball then stick the ball on + do you want to make a little ball and stick it on + like that +++ with some glue + where's some glue + glue + glue *(taking the little ball and glue stick and showing sticking)* + and stick
54. E: *on peut faire des yeux*
55. PALS1: you want to put eyes on + make an egg person like humpty dumpty + egg
56. E: *moi je suis allée à l'hôpital pour soigner mon oreille*

57. PALS1: ooh look + look says B look at my egg + lovely + do you want to stick that + do you want to stick it + oh look + do you want to stick that on your egg + do you want to stick it + with glue
58. E (M): *regarde*
59. PALS1: look M look + nice + your egg is very nice + thank you B +++ do you want some glue + this is blue and this is glue
60. EE: blue + glue + glue + blue + no + no you want the blue glue + blue glue
61. PALS1: look look blue glue (*showing pupils the movement of her lips when saying the two words*)
62. EE: *je suis allée à l'hôpital pour soigner mon oreille*
63. PALS1: i went to the hospital + i went to the hospital because you had a sore ear + a sore ear + oh dear
64. E (E): (*she gives PALS1 the blue glue*)
65. PALS1: can you help me (*singing*) + can you help me + can you help me + can you help me with the glue + can you help me + can you help me + it's not good + it's not good this glue + it's finished this glue (*throwing glue in the bin*) + let's put it there + do you want this one instead + C did you put your triangles in a line + yes C has done a line of triangles + what are you doing with your eggs
66. E: *boca boca es des*
67. PALS1: what's boca + what's + the mouth + you want a mouth on your egg + lovely + do you want to stick + you've got some glue + lovely
68. E: (*coughs*)
69. PALS1: what are you doing M + are you a doctor + what are you doing doctor M + are you not a doctor
70. EE: (*they walk to front of class*)
71. PALS1: have you finished + have you finished + (*sitting down in M's chair*) shall we write M on it + M + M ooh that's very pretty + that's lovely + do you want to write B on it + now M + S wants to play too +++ now M + S wants to play + can't M and S play together + together + look S is happy now + S is happy (*showing smile on her face with index finger making a U shape on her face*)
72. E(C): not finished
73. PALS1: i'm not finished + C is not finished + it might be time to go and see PA again + have you finished + okay shall we write E on it + E + M + E + C + yes there's yours with the line of triangles + do you want to take that and finish it in PA's classroom + okay can we come to the door please + two by two + two by two + lovely triangles + we're tidying up we're going to go and see PA + let's open it + let's put it in the box + S are you going to be my friend + say goodbye + are you going to say goodbye + goodbye + look + say look + C + can you shut the door please

End of lesson: 23 min 44 s

ANNEXE 33

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC PALS1 SUR LA SÉANCE D'ALS EN PS

Mené et enregistré par Muriel Zougs le 28 mars 2013

PALS1 : Professeure d'ALS (Anglais Langue Seconde) numéro 1

PS : Petite Section de maternelle

ESL : English as a Second Language

PA : Professeure de section Anglaise

PF : Professeure de classe principale (enseignement en Français)

MZ : Muriel Zougs - doctorante qui mène l'entretien

1. MZ : bonjour PALS1
2. PALS1 : bonjour
3. MZ : je voulais te demander dans la classe de petite section combien d'élèves participent au cours d'*ELS*
4. PALS1 : jusqu'à présent c'était onze + mais on vient de prendre la décision avec PA qui a une qui probablement n'a pas besoin de *ESL* +++ c'est à dire que on avait des doutes mais quand elle est arrivée + parce que sa mère est allemande et que parce que souvent c'est l'allemand qui sorte plutôt que l'anglais + mais sa mère tenait qu'elle était bilingue + et là bien qu'elle se comprend les deux langues elle sort de plus en plus l'anglais donc on s'est dit non ça va + à partir du moment qu'elle est dans la classe normale l'anglais va être renforcé + normalement on n'a pas besoin de cours particulier
5. MZ : d'accord + donc ces enfants + les dix enfants qui restent + vous les répartissez donc en deux groupes
6. PALS1 : en deux groupes + mais complètement informellement
7. MZ : PA m'a expliqué + c'est pas toujours les mêmes enfants qui vont dans les mêmes groupes
8. PALS1 : non + on avait fait une partition mais selon ce qu'ils sont en train de faire au moment que je pars de la classe + s'ils sont en pleine peinture + je vais pas en prendre +++ là ce matin + il y a C qui part en cours d'hindi après + donc il faut qu'il vienne le première séance + après il part en hindi +++ après le reste + j'ai certains enfants qui sont plus moteurs et j'essaie de répartie les enfants moteurs dans les deux groupes pour mener les autres +++ mais à part ça non + c'est comme ça vient
9. MZ : et est-ce que vous savez dans les dix + combien il y a de nationalités différentes
10. PALS1 : il y a beaucoup de francophones + et des français + techniquement je pense que L il est russe mais sa mère lui a toujours parlé français +++ C il est indien + A donc allemande mais en section anglaise mais elle est pas dans les dix +++ M et S mère et père italien espagnol + ils ont vécu aux états-unis donc sa sœur parle anglais

- couramment + parfaitement même +++ voilà + B espagnole + et tout le reste français
11. MZ : d'accord + donc comme langue maternelle il y a le français + espagnol + indien
 12. PALS1 : indien c'est quoi + c'est que lui il parle un dialecte qui est assez particulier + je pense qu'il vient de gurdura +++ le prof d'hindi nous a expliqué que il y a huit langues en inde +++ donc c'est gurdura +++ oui mais le français prédomine et ça se voit
 13. MZ : d'accord +++ et au niveau de ces dix enfants + est-ce qu'il y a une différence de niveau d'anglais ou ils sont tous débutants
 14. PALS1 : ils sont tous débutants dans le sens qu'ils sont tous arrivés plus ou moins au même niveau + après les enfants montrent une certaine capacité d'adaptation qui sont plus ou moins forts +++ là + dans le groupe que j'avais qui était filmé + on voit bien que B par exemple elle a bien capté +++ B elle est espagnole + et en règle générale il se trouve que les enfants qui ne sont pas français font plus de progrès que les enfants qui sont français
 15. MZ : ah c'est intéressant ça
 16. PALS1 : parce que pour moi c'est assez évident + l'enfant qui n'est pas français + l'anglais a autant d'intérêt que le français + un enfant qui est français c'est essentiellement une situation artificielle pour eux +++ ils arrivent très bien à communiquer entre eux en français + ils ont deux jours par semaine en français + dans le cours ils parlent français + l'anglais pour eux c'est artificiel +++ à part si les parents font quelque chose à la maison + un gros effort + ça restera artificiel +++ l'exception dans cette classe est A qui est pour un enfant francophone très impressionnant franchement +++ et L du coup qui est très copain suit
 17. MZ : d'accord et tous les deux sont avec vous en *ELS* mais ils se débrouillent
 18. PALS1 : A fait beaucoup de progrès + A c'est lui qui a joué le loup
 19. MZ : d'accord
 20. PALS1 : alors ça pour une petite section francophone c'est assez impressionnant
 21. MZ : d'accord et je voulais vous demander aussi + au niveau du contenu des séances d'*ELS* + est-ce que vos séances sont uniquement axées sur la langue de communication ou aussi en lien avec les disciplines que travaille PA + par exemple là elle a fait du langage sur les trois petits cochons + est-ce que vous aussi vous allez faire avec eux quelque chose autour du thème des trois petits cochons
 22. PALS1 : non + l'année dernière je suivais PA sur les thèmes + cette année pas forcément +++ moi ce que je trouvais le plus important c'est que l'enfant arrive à exprimer ces besoins assez vite +++ c'est-à-dire toilettes + c'est-à-dire j'ai mal + c'est-à-dire je veux + c'est-à-dire j'aime + voilà +++ l'avantage de travailler en petite section de maternelle c'est que dans la classe principale d'anglais ils travaillent l'acquisition de la langue +++ donc à partir du moment que l'enfant puisse fonctionner sur un niveau de base en anglais + ils peuvent plus ou moins intégrer la classe principale +++ pour moi c'est mon objectif +++ s'il y a d'autres profs d'*ELS* ils vont dire moi mon objectif c'est d'apprendre l'anglais + mais quand je travaille avec petite section ils arrivent à fonctionner dans la classe principale +++ et pour ça je trouve que c'est juste un langage de base + c'est des petites échanges + des petites phrases comme + ici + là-bas + une langue d'enfant de son âge +++ donc l'avantage c'est que du coup c'est assez faisable + l'enfant s'il a le soutien à la maison +++ par contre c'est que quand on travaille avec petite section + on a ce qu'on a + c'est-à-dire soit ils sont là ils sont réceptifs ils sont atteint un niveau

- d'éveil et de maturité qui fait que c'est possible + sinon non +++ mais dans la classe qu'on est il y avait deux qui au début de l'année étaient pas du tout prêts à l'école on va dire S et M qui ont été filmés dans le premier groupe + ils ont fait énormément de progrès +++ c'est vraiment une classe + pour moi c'est une classe exceptionnelle +++ par rapport à ceux que j'ai eu l'année dernière + c'est pas pareil
23. MZ : d'accord + et donc là vous disiez vous vous avez décidé de fonctionner comme ça +++ c'est pas forcément pareil pour les autres enseignants d'*ELS* même + il n'y a pas d'autre d'enseignant d'*ELS* en petite section + il y a une seule classe de petite section +++ donc ça c'est à la liberté des enseignants
 24. PALS1 : moi et PA + j'ai parlé avec PA + je parle de ce que je fais + elle me dit oui + elle essaye de reprendre ce que je fais en classe +++ là par exemple j'ai dit que je voulais travailler *here* + *there* + *where* et donc ce matin t'as vu qu'on faisait *where* 's + *there there* + voilà pour travailler cette langue-là +++ donc oui on essaye de + mais je vais pas forcément reprendre parce que je trouve que c'est pas plus mal des fois de faire autre chose de découvrir un autre monde avec moi voilà +++ PA elle suit ce que fait PF +++ eux ils travaillent tous les deux sur les trois petits cochons
 25. MZ : d'accord + et dans les cours d'*ELS* est-ce que des fois vous utilisez le français
 26. PALS1 : heu + j'utilise le français quand il y a un danger et que les enfants francophones +++ parce que des fois les enfants francophones ont tendance à faire des bulles et de ne pas être réceptifs du tout à ce qui est autour d'eux sur le plan linguistique + ils vont continuer à parler entre eux comme ça + et moi je peux être à côté + vraiment à côté en train de dire *French* + *French* + *French* +++ et là des fois s'il y a une question de danger + ou s'il y a une question d'apprentissage de la socialisation +++ C il m'a frappé +++ on le veut tous les deux +++ j'essaye on essaye en anglais + mais des fois la prérogative d'apprentissage est plus fort que la prérogative de langue dans ce cas-là + mais j'essaye vraiment de limiter et avec ce groupe-là j'arrive plus ou moins +++ avec mes moyennes sections moins
 27. MZ : d'accord + et j'imagine que les élèves parlent en français de temps en temps pendant le cours d'*ELS* + qu'est-ce que vous faites
 28. PALS1 : mais ça vous allez voir sur le film + ils parlent souvent +++ là j'ai C en ce moment qui est en plein +++ moi on m'a opérée pour les yeux +++ mon papa il travaille à l'hôpital +++ soit j'essaye d'écarter + même de pas réagir + soit je reprends en anglais mais elle est pas encore réceptive à ça + elle va pas répéter ce que je dis + par contre que B je peux le dire elle va le répéter en anglais
 29. MZ : vous essayez de reprendre ce qu'ils disent en français + de le reprendre en anglais
 30. PALS1 : oui mais c'est vrai que j'ai vu une collègue elle arrive à être beaucoup plus stricte avec eux sur l'échange en français dans la classe d'*ELS* +++ moi j'arrive pas trop
 31. MZ : ils sont petits +++ et est-ce que vous connaissez certaines de leurs langues maternelles à part le français
 32. PALS1 : non + moi je parle que français + c'est à la fois un avantage et un désavantage franchement + parce qu'ils savent que je comprends + ils m'entend échanger avec les ATSEM alors du coup il y a moins besoin + l'anglais reste artificiel
 33. MZ : oui + vous vous avez une ATSEM aussi avec vous ou pas
 34. PALS1 : non
 35. MZ : c'est que dans les classes principales

36. PALS1 : oui
37. MZ : d'accord +++ et sinon je voulais vous demander aussi + est-ce que les élèves + donc on a dit que la plupart parlaient français même entre eux pendant le cours d'*ELS* + est-ce qu'il y en a qui utilisent leur langue maternelle
38. PALS1 : ben c'est-à-dire qu'à partir du moment qu'il y a personne d'autre qui les comprend ça marche pas + par contre dans la classe de moyens grands + il y a un groupe entre les moyens et les grands d'indiens qui parlent la même langue indien et eux ils ont tendance de temps en temps à se mettre en indien +++ les coréens ont tendance de temps en temps + quand y en a plusieurs ça va
39. MZ : là dans cette classe il n'y en a pas
40. PALS1 : non + parce que M + je sais pas si M il arrive assez à parler espagnol pour communiquer avec B +++ ils sont proches tous les deux mais
41. MZ : parce que M lui il est quoi
42. PALS1 : soit mère italienne et père espagnol + soit père + je sais pas +++ je sais qu'il y a de l'espagnol là-dedans
43. MZ : donc éventuellement il pourrait parler avec B +++ A c'est la seule allemande +++ et C c'est le seul indien de la classe
44. PALS1 : oui + donc dans cette classe non + mais dans d'autres classes oui
45. MZ : d'accord +++ et sinon la séance qui a été filmée ce matin + quel était le thème
46. PALS1 : ben on reste sur un thème de pâques + ça sera la dernière fois +++ après je passerai au printemps purement dit avec des fleurs et des petites bêtes + et tout +++ donc on reste sur pâques + l'idée c'est de parler de + là je l'ai pas fait mais je l'avais fait dans les séances précédentes + de ce qu'on aime et de ce qu'on aime pas *i like chocolate hum i like chocolate* +++ mais surtout de travailler un peu de culture *eggs + how many one two three + where is the egg + here there looking for* + c'est ce genre de
47. MZ : et vous utilisez toujours une gestuelle associée au vocabulaire pour qu'ils vous comprennent + pour renforcer la compréhension
48. PALS1 : oui
49. MZ : d'accord
50. PALS1 : je fais assez de mimes ce qui marche bien avec eux + je l'ai pas fait cette fois-ci + mais on l'a fait le module précédent + c'était sur la maladie + c'était sur la poupée qui était malade et on a fait toute une petite scène + ils ont adoré +++ donc il y a d'autres techniques qui marchent bien avec eux
51. MZ : d'accord + bon et bien merci beaucoup

Fin de l'entretien : 12 min 51 s

ANNEXE 34

TABLEAUX SYNOPTIQUES DE LA SÉANCE D'ALS MENÉE PAR PALS1 EN PS

PALS1 : Professeure d'ALS (Anglais Langue Seconde) numéro 1

PS : Petite Section de maternelle

LScO : Langue de Scolarisation / LM : Langue Maternelle

GPAL : Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique

PA : Professeure de section Anglaise / PF : Professeure de la classe principale (enseignement en Français)

MZ : Muriel Zougs, doctorante qui filme la séance et mène l'entretien

TABLEAU A : CONTEXTE DE LA SÉANCE

Date de la séance :	Durée :	Nombre d'élèves inscrits dans le groupe : 5
Jeudi 28 mars 2013	- de la séance : 23 min 44 s - de l'entretien : 12 min 51 s	- présents pendant la séance : 5 - absent : 0
Profil linguistique du groupe :		
<u>LM représentées dans la classe : 3</u> dialecte indien de Gurdura, espagnol, français	<u>Nombre d'élèves anglophones : 0</u> - locuteur natif : 0 - avancé en LScO : 0	<u>Nombre d'élèves participant à l'ALS : 5</u> - intermédiaire en LScO : 0 - débutants en LScO : 5 - grand débutant en LScO : 0
Facteurs d'influence des GPAL :		
Niveau de classe : PS Âge des élèves : 3-4 ans	LScO : anglais Statut de la LScO : véhiculaire	Discipline enseignée : ALS Hétérogénéité linguistique du groupe : faible

TABLEAU B : ANALYSE DES GPAL UTILISÉS PENDANT LA SÉANCE

Catégories de GPAL : - types de GPAL x occurrences	Extraits de la transcription de la séance d'ALS en PS	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves :				
- répéter x 4	1. PALS1: [...] good morning M +++ psst good morning (<i>whispering</i>) 1. PALS1: [...] good morning E + E (<i>singing name to attract attention</i>) good morning 16. PALS1: [...] hello M +++ (<i>claps and motions to M</i>) hello M +++ (<i>claps and motions once more</i>) hello M 20. PALS1: [...] hello C (<i>clapping hands on knees to make rhythm then pointing to C</i>) +++ hello C (<i>claps and motions to C</i>) +++ hello C	pilotage	dévoluer	communication
- changer de ton x 3	1. PALS1: [...] good morning M +++ psst good morning (<i>whispering</i>) 1. PALS1: [...] good morning E + E (<i>singing name to attract attention</i>) 65. PALS1: can you help me (<i>singing</i>)	pilotage	dévoluer	communication
- faire un bruit d'appel x 1	1. PALS1: [...] good morning M +++ psst good morning	pilotage	dévoluer	communication
- faire un geste de main x 6	3. PALS1: [...] hello S (<i>motions towards S with her hand</i>) 16. PALS1: [...] hello M +++ (<i>claps and motions to M</i>) 16. PALS1: [...] hello M +++ (<i>claps and motions to M</i>) hello M +++ (<i>claps and motions once more</i>)	pilotage	dévoluer	communication

	20. PALS1: [...] hello C (<i>clapping hands on knees to make rhythm then pointing to C</i>)			
	20. PALS1: [...] hello C (<i>claps and motions to C</i>)			
	20. PALS1: [...] hello C (<i>claps and motions once more</i>)			
Pour favoriser la compréhension orale :				
- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes x 1	35. PALS1: [...] it's a rabbit (<i>putting the emphasis on ra</i>)	pilotage	dévoluer	communication
- insister sur les mots clé x 1	12. PALS1: [...] i'm angry (<i>emphasizing the 'i'm' and pointing to her chest</i>)	pilotage	dévoluer	communication
- s'appuyer sur un support visuel x 2	20. PALS1: i'm sick +++ look (<i>pointing to cards on ledge</i>) 22. PALS1: [...] look + C is sad (<i>pointing to the card</i>)	pilotage	dévoluer	communication
- répéter x 30	12. PALS1: angry (<i>gestures with arms curved inwards like a gorilla, stomps feet</i>) +++ angryyy 22. PALS1: oh C how are you + how are you C 22. PALS1: [...] sad + C is sad + ohh C is sad (<i>putting the card on the ledge under the whiteboard</i>) + look + C is sad 26. PALS1: [...] can you sit down E + can you sit down 26. PALS1: surprised (<i>intake of breath</i>) [...] (<i>intake of breath</i>) surprised +++ so M is surprised 29. PALS1: E is surprised + E is (<i>intake of breath</i>) surprised 37. PALS1: all gone + it's empty + the basket's empty + all gone 45. PALS1: are you looking + are you looking 47. PALS1: [...] E do you want to look again + do you want to look again 47. PALS1: [...] here + here + here	pilotage	dévoluer	communication

	<p>47. PALS1: [...] who's going to find the last egg + who's going to find the last egg</p> <p>47. PALS1: [...] shall we all look + shall we all look for the last egg</p> <p>47. PALS1: [...] where is the egg [...] where is the egg</p> <p>49. PALS1: look + it's the same + is it the same + look</p> <p>49. PALS1: [...] an egg for E + an egg for C + an egg for E + an egg for B + an egg for M + and an egg for S</p> <p>49. PALS1: [...] are we going to make them pretty + are we going to make them pretty your eggs + are we going to make them pretty + let's see if we can put some colour on them to make them pretty + let me see if i have some other things to make them pretty (<i>going to the cupboard to get out some art materials</i>) oh here's some stickers to make your eggs pretty [...] some pretty pretty eggs</p> <p>49. PALS1: [...] do you want some triangles + triangles</p> <p>53. PALS1 : [...] with some glue + where's some glue + glue + glue</p> <p>57. PALS1: [...] do you want to stick that + do you want to stick it + oh look + do you want to stick that on your egg + do you want to stick it + with glue</p> <p>59. PALS1: look M look</p> <p>63. PALS1: i went to the hospital + i went to the hospital because you had a sore ear</p> <p>63. PALS1: [...] i went to the hospital because you had a sore ear + a sore ear</p> <p>65. PALS1: can you help me (<i>singing</i>) + can you help me + can you help me + can you help me with the glue + can you help me + can you help me</p> <p>65. PALS1: [...] it's not good + it's not good this glue</p> <p>71. PALS1: have you finished + have you finished</p>			
--	---	--	--	--

	<p>71. PALS1: [...] now M + S wants to play too +++ now M + S wants to play</p> <p>71. PALS1: [...] can't M and S play together + together</p> <p>71. PALS1: [...] look S is happy now + S is happy</p> <p>73. PALS1: [...] two by two + two by two</p> <p>73. PALS1: [...] say goodbye + are you going to say goodbye + goodbye</p>			
- utiliser la gestuelle x 2	<p>12. PALS1: [...] i'm angry (<i>emphasizing the 'i'm' and pointing to her chest</i>)</p> <p>47. PALS1: [...] let's go and sit down at the table (<i>pointing to the table</i>)</p>	étayage	dévoluer	communication
- mimer x 18	<p>5. PALS1: let's look how are you (<i>holding the card up for everyone to see</i>)</p> <p>6. E (S): (<i>she stands up and coughs</i>)</p> <p>7. PALS1: (<i>coughs</i>) sick</p> <p>12. PALS1: angry (<i>gestures with arms curved inwards like a gorilla, stomps feet</i>)</p> <p>12. PALS1: [...] B can you say (<i>gestures with arms curved inwards, stomps feet</i>) i'm angry</p> <p>14. PALS1: [...] B is angry (<i>making the same gesture of curving arms inwards and scowling</i>)</p> <p>14. PALS1: [...] S is (<i>coughing and putting her hand up to cover her mouth</i>) +++ sick</p> <p>20. PALS1: [...] M and S are sick (<i>putting hand up to mouth to cough</i>)</p> <p>20. PALS1: [...] E is angryyy (<i>gestures with arms curved inwards like a gorilla, stomps feet</i>)</p> <p>22. PALS1: [...] you don't look very sad C (<i>miming a tear running down her cheek by moving her index finger downwards under her eye</i>) sad</p> <p>22. PALS1: [...] B is angry (<i>gestures with arms curved inwards, stomps feet</i>)</p>	étayage	dévoluer	communication

	<p>24. PALS1: <i>(she looks at the card) + (intake of breath to indicate shock)</i> surprised</p> <p>26. PALS1: surprised <i>(intake of breath)</i></p> <p>26. PALS1: [...] <i>(intake of breath)</i> surprised</p> <p>29. PALS1: [...] E is <i>(intake of breath)</i> surprised</p> <p>29. PALS1: [...] B is sad <i>(making sad face)</i></p> <p>31. PALS1: [...] are you sad <i>(miming a tear running down her cheek by moving her index finger downwards under her eye)</i></p> <p>33. PALS1: [...] E is <i>(intake of breath)</i> surprised</p> <p>53. PALS1 : [...] like that +++ with some glue [...] <i>(taking the little ball and glue stick and showing sticking)</i> + and stick</p> <p>71. PALS1: [...] S is happy <i>(showing smile on her face with index finger making a U shape on her face)</i></p>			
- reformuler x 12	<p>29. PALS1: [...] B is sad <i>(making sad face)</i> + no + B is not sad + who is sad</p> <p>31. PALS1: C + C is sad +++ C + are you sad</p> <p>35. PALS1: [...] a rabbit and a basket + the rabbit has a basket</p> <p>37. PALS1: all gone + it's empty + the basket's empty</p> <p>43. PALS1: are you looking + C can you find an egg + C look for an egg + look</p> <p>47. PALS1: [...] how many eggs are we looking for + how many more to find</p> <p>47. PALS1: [...] where are you seeing eggs + where's the egg + where is the egg + let's look for the egg</p> <p>47. PALS1: [...] can we go and sit down at the table + let's go and sit down at the table</p> <p>53. PALS1 : [...] we can make a little ball then stick the ball on + do you want to make a little ball and stick it on</p>	étayage	définir	communication

	65. PALS1: [...] it's not good this glue + it's finished this glue (<i>throwing glue in the bin</i>) + let's put it			
	65. PALS1: [...] C did you put your triangles in a line + yes C has done a line of triangles			
	71. PALS1: [...] ooh that's very pretty + that's lovely			
Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSc0 :				
- ne pas relever x 3	{30. E (M): <i>là + là</i> {31. PALS1: C + C is sad {52. E: <i>la nuit c'est tout noir et on a très peur +++ cette nuit +++ cette nuit</i> {53. PALS1 : do you want to stick some colour on it {56. E: <i>moi je suis allée à l'hôpital pour soigner mon oreille</i> {57. PALS1: ooh look + look says B look at my egg	pilotage	dévoluer	contenu
- reprendre en LSc0 x 4	{54. E: <i>on peut faire des yeux</i> {55. PALS1: you want to put eyes on {58. E (M): <i>regarde</i> {59. PALS1: look M look {62. EE: <i>je suis allée à l'hôpital pour soigner mon oreille</i> {63. PALS1: i went to the hospital + i went to the hospital because you had a sore ear {66. E: <i>boca boca es des</i> {67. PALS1: what's boca + what's + the mouth + you want a mouth on your egg	étayage	institutionnalise r	communication
Pour faire la différence entre deux mots proches phonologiquement :				
- montrer x 1	59. PALS1: [...] this is blue and this is glue	étayage	institutionnalise r	communication
- montrer la forme de la bouche quand on dit ces mots x 1	61. PALS1: look look blue glue (<i>showing pupils the movement of her lips when saying the two words</i>)	étayage	institutionnalise r	communication

Pour corriger une erreur de syntaxe à l'oral :				
- reformuler en rectifiant l'erreur x 1	{72. E(C): not finished 73. PALS1: i'm not finished	étyage	institutionnalise r	communication
90 GPAL - 16 types de GPAL – 5 catégories de GPAL				
	atmosphère / définir / contenu	0	12	3
	pilotage / dévoluer / cognition	51	71	0
	étyage / réguler / communication	39	0	87
	tissage / institutionnaliser / culture	0	7	0
	Dominants	pilotage	dévoluer	communication

TABLEAU C : ANALYSE DES GPAL ÉVOQUÉS EN ENTRETIEN

Catégories de GPAL : - types de GPAL x occurrences	Extraits de la transcription de l'entretien avec PALS1	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour favoriser la compréhension :				
- utiliser la gestuelle x 1	47. MZ : et vous utilisez toujours une gestuelle associée au vocabulaire pour qu'ils vous comprennent + pour renforcer la compréhension 48. PALS1 : oui	étayage	dévoluer	communication
- mimer x 1	50. PALS1 : je fais assez de mimes ce qui marche bien avec eux	étayage	dévoluer	communication
- traduire x 2	26. PALS1 : heu + j'utilise le français quand il y a un danger 26. PALS1 : [...] ou s'il y a une question d'apprentissage de la socialisation [...] j'essaye on essaye en anglais + mais des fois la prérogative d'apprentissage est plus fort que la prérogative de langue dans ce cas-là + mais j'essaye vraiment de limiter	étayage	définir	contenu
Pour encourager l'expression orale en LScO :				
- encourager les élèves à utiliser la LScO lorsqu'ils travaillent (selon leur niveau d'anglais) x 3	26. PALS1 : [...] des fois les enfants francophones ont tendance à faire des bulles et de ne pas être réceptifs du tout à ce qui est autour d'eux sur le plan linguistique + ils vont continuer à parler entre eux comme ça + et moi je peux être à côté + vraiment à côté en train de dire <i>French + French + French</i>	pilotage	réguler	cognition

	<p>26. PALS1 : [...] ou s'il y a une question d'apprentissage de la socialisation [...] j'essaye on essaye en anglais</p> <p>27. MZ : d'accord + et j'imagine que les élèves parlent en français de temps en temps pendant le cours d'ELS + qu'est-ce que vous faites</p> <p>28. PALS1 : [...] ils parlent souvent +++ là j'ai C en ce moment qui est en plein +++ moi on m'a opérée pour les yeux +++ mon papa il travaille à l'hôpital [...] soit je reprends en anglais mais elle est pas encore réceptive à ça + elle va pas répéter ce que je dis + par contre que B je peux le dire elle va le répéter en anglais</p>			
Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO :				
- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LScO quand cela ne concerne pas le travail x 1	38. PALS1 : [...] il y a un groupe entre les moyens et les grands d'indiens qui parlent la même langue indien et eux ils ont tendance de temps en temps à se mettre en indien +++ les coréens ont tendance de temps en temps	atmosphère	réguler	communication
- ne pas relever x 1	28. PALS1 : [...] ils parlent souvent +++ là j'ai C en ce moment qui est en plein +++ moi on m'a opérée pour les yeux +++ mon papa il travaille à l'hôpital +++ soit j'essaye d'écarter + même de pas réagir	pilotage	dévoluer	contenu
Pour harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO :				
- se concerter avec la professeure de la classe ordinaire pour travailler les	24. PALS1 : moi et PA + j'ai parlé avec PA + je parle de ce que je fais + elle me dit oui + elle essaye de reprendre ce que je fais en classe +++ là par exemple j'ai dit que je voulais travailler <i>here</i> + <i>there</i> + <i>where</i> et donc ce matin t'as vu qu'on faisait <i>where</i> 's + <i>there there</i> + voilà pour travailler cette langue-là +++ donc oui on essaye de +	pilotage	réguler	contenu

mêmes notions x 1	mais je vais pas forcément reprendre parce que je trouve que c'est pas plus mal des fois de faire autre chose de découvrir un autre monde avec moi voilà +++ PA elle suit ce que fait PF +++ eux ils travaillent tous les deux sur les trois petits cochons			
- favoriser la langue de communication x 1	22. PALS1 : non + l'année dernière je suivais PA sur les thèmes + cette année pas forcément +++ moi ce que je trouvais le plus important c'est que l'enfant arrive à exprimer ces besoins assez vite +++ c'est-à-dire toilettes + c'est-à-dire j'ai mal + c'est-à-dire je veux + c'est-à-dire j'aime + voilà +++ l'avantage de travailler en petite section de maternelle c'est que dans la classe principale d'anglais ils travaillent l'acquisition de la langue +++ donc à partir du moment que l'enfant puisse fonctionner sur un niveau de base en anglais + ils peuvent plus ou moins intégrer la classe principale +++ pour moi c'est mon objectif	pilotage	réguler	communication
11 GPAL – 8 types de GPAL – 4 catégories de GPAL				
	atmosphère / définir / contenu	1	2	4
	pilotage / dévoluer / cognition	6	3	3
	étayage / réguler / communication	4	6	4
	tissage / institutionnaliser / culture	0	0	0
	Dominants	pilotage	réguler	contenu communication

ANNEXE 35

TRANSCRIPTION DE LA SÉANCE
DE MATHÉMATIQUES MENÉE PAR PF EN CM2

Filmée par Muriel Zougs le 17 mai 2013

PF : Professeure de classe principale (enseignement en Français)

CM2 : Cours Moyen 2^{ème} année

E : un élève - EE : plusieurs élèves en même temps

E (I) : un élève (Initiale de son prénom)

MZ : Muriel Zougs - doctorante qui filme la séance

1. PF : d'accord vous notez ça (*en montrant le tableau*) + ensuite vous sortez donc votre contrôle + j'sais pas si tout le monde a bien eu l'information + et heu + le + l'ardoise
2. EE : (*les élèves se lèvent + chuchotent + se déplacent + rangent leurs affaires*)
3. E : PF + est-ce que je peux prendre un stylo d'ardoise
4. PF : oui
5. E : (*l'élève prend un stylo dans un pot placé sur le bureau de PF et retourne à sa place*)
6. EE : (*les élèves rangent des documents sous transparents, sortent leurs ardoises*)
7. E : PF (*en levant la main*)
8. PF : (*PF s'avance devant le bureau de l'élève qui l'a appelée*)
9. E : en fait + j'ai oublié mon ardoise + je croyais qu'elle était là dessous + j'sais pas où elle est passée
10. PF : alors + regarde s'il n'y en a pas une qui est là + (*en montrant le fond de la classe*) sinon j'en ai en classe de CE1 il faut que tu ailles la chercher maintenant + dans mon armoire +++ regarde s'il n'y en pas une là-bas + oui + tu peux prendre ça + ça ira très bien
11. EE : (*les élèves continuent à préparer leur matériel*)
12. PF : (*en éteignant le vidéoprojecteur avec la télécommande*) c'est bon là + j'peux effacer (*en allant au tableau*) + tout le monde a bien écrit ça + donc je vous demande de ne lire que le chapitre 2 + on est bien d'accord + (*en effaçant le tableau*) d'accord +++ et + n'oubliez pas le pique-nique + mardi prochain + en espérant qu'il fera + beau (*en retournant à son bureau*) +++ hum + ça s'allume
13. EE : oui
14. PF : c'est allumé là derrière (*en s'asseyant derrière son rétroprojecteur*)
15. EE : oui + oui + là on voit
16. PF : (*le document est projeté au tableau, PF le centre et fait la mise au point*) alors +++ (*en se levant*) on va quand même prendre un petit peu de temps pour corriger le contrôle

+++ je suis ravie de voir que certains ont d'excellentes notes + d'accord + après + j'ai deux + trois élèves + j'aimerais que vous refassiez un contrôle + dans ce goût-là + juste pour + pour voir + comment dire + si vous y arrivez + voilà c'est tout +++ hein + donc + cette note comme je te l'ai dit + on ne la compte pas + on l'oublie + par contre maintenant vous êtes attentifs et je vais vous faire passer au tableau +++ bon +++ (*PF lit la consigne*) écris chacune des fractions suivantes sous forme d'un nombre entier et d'une fraction inférieure à 1 +++ alors + qu'est-ce qu'il faut faire là +++ qui est-ce qui peut expliquer puisque j'ai des élèves qui ne comprenaient pas + donc ceux qui ont bien réalisé je vous écoute + C

17. E (C) : heu + j'ai fait + heu + heu + moi j'ai fait 4 fois quelque chose pour aller presque heu + vers 10
18. PF : donc tu vas + chercher + donc en fait tu vas essayer de faire la division + 10 divisé par 4
19. E (C) : oui +++ ça va faire 2 + donc après j'écris 2 plus quelque chose + qui va être une fraction
20. PF : bon et bien tu vas venir le corriger + d'accord
21. E (C) : (*C va au tableau*)
22. PF : ça va c'est pas trop haut sinon je baisse encore
23. E (C) : non ça va (*en écrivant 2*) donc après je fais donc 4 fois 2 + ça va faire 8 + donc je fais + heu + 8 pour aller à 10 qui va faire 2 + et donc ça va faire deux quarts
24. PF : deux quarts + tu l'écris + alors tu l'écris d'abord + et après + je vous avais demandé de simplifier la fraction si c'était possible + donc tu as qu'à écrire dessous + regarde (*en allant rejoindre C au tableau*) on peut faire comme ça + (*en montrant avec son doigt*) tu vois par exemple si tu as le = tu peux écrire = ici (*PF retourne à son bureau*)
25. E (C) : (*C termine d'écrire au tableau* $10/4 = 2 + 2/4 = 2 + 1/2$)
26. PF : très bien + allez + douze cinquièmes + je vais demander +++ à +++ A de venir
27. E (A) : laquelle
28. PF : eh bien douze cinquièmes allez viens
29. E (A) : (*en allant au tableau*) douze cinquièmes +++ heu +++ on essaye de voir combien de fois 5 ça va pour aller à 12 on a 2
30. PF : très bien
31. E (A) : alors on met 2 (*en écrivant 2*) heu plus (*en écrivant +*) heu
32. PF : alors après +++ 5 fois 2 ça fait 10
33. E (A) : heu
34. PF : il reste combien maintenant
35. E (A) : ben 2
36. PF : 2
37. E (A) : heu 2 ça fait deux cinquièmes (*en finissant d'écrire au tableau* $12/5 = 2 + 2/5$)
38. PF : deux cinquièmes +++ allez tu me fais directement +++ vingt-sept sixièmes + tiens tu vas nous faire seize tiers comme ça tu laisseras ça (*en montrant vingt-sept sixièmes en haut du tableau*) pour les plus grands +++ allez hop (*en retournant à son bureau*)

39. E (A) : mmm + seize tiers + ben ça fait +++ heu
40. PF : donc là il faut connaître ses tables par cœur + c'est clair que sans les tables ça pose des soucis
41. E (A) : ben + heu + ça fait 9 ben 5
42. PF : oui
43. E (A) : (*A écrit*)
44. PF : puisque 3 fois 5 font
45. E (A) : 15 + hem + il reste 1 alors on met un tiers (*en finissant d'écrire $16/3 = 5 + 1/3$*)
46. PF : très bien est-ce que là tu peux simplifier la petite fraction à côté
47. E (A) : ben + oui + hem + oui (*A regarde PF*)
48. PF : tu vas la simplifier par quoi
49. E (A) : heu en fait on peut pas
50. PF : non + on peut pas là elle est simplifiée au maximum + allez C + à toi
51. E (C) : (*en montrant le haut du tableau*) heu je fais celui-là
52. PF : oui celui qui vient + celui-là oui tu es grand vas-y
53. E (C) : alors + hum + ben c'est 4 donc c'est 24 + heu (*l'élève écrit $4 \frac{3}{6}$ puis regarde PF*)
54. PF : alors + ça c'est ce que vous faites en anglais + qu'est-ce que j'ai dit l'autre fois
55. E (C) : ah oui (*en ajoutant un + entre 4 et 3/6*)
56. PF : si en français tu l'écris de cette manière-là + on pourrait penser que c'est une multiplication + donc mets bien le signe plus + d'accord + donc tu as mis ok + trois sixièmes est-ce que tu peux simplifier la fraction
57. E (C) : heu + oui
58. PF : oui par quoi tu vas diviser ton numérateur et ton dénominateur par quel + chiffre
59. E (C) : heu + 3
60. PF : ok ça donne + alors écris égal dessous comme C a fait
61. E (C) : (*en écrivant le signe =*) heu donc si 6 fois 3 heu ça fait 18
62. PF : non tu ne vas pas multiplier par 6 tu vas diviser + tu m'as dit que tu divisais par 3
63. E (C) : donc c'est 2
64. PF : 3 divisé par 3 ça fait
65. E (C) : heu ça fait 1 (*en finissant d'écrire $27/6 = 4 + 3/6 = 4 + 1/2$*)
66. PF : très bien + allez tu me fais directement dix-neuf quarts et après D tu viens me faire quarante-six neuvièmes d'accord
67. E (D) : d'accord
68. E (C) : donc c'est 4 (*en écrivant $19/4 = 4 + 3/4$*)
69. PF : est-ce que tu peux simplifier 3 quarts
70. E (C) : heu + heu + non

71. PF : non + alors C tu as bien compris
72. E (C) : oui
73. PF : qu'est-ce qui s'est passé alors +++ une absence + D ça va ou tu veux une chaise
74. E (D) : euh + ça va (*D écrit $46/9 = 5 + 1/9$*)
75. PF : super alors tu vas rester pour le deuxième exercice + alors là + c'était + c'était quoi il fallait faire
76. E (D) : j'ai pas très bien compris
77. PF : oui ça j'ai bien vu mais là maintenant qu'est-ce qu'il faut faire par rapport au premier exercice c'est quoi le second
78. E (D) : il faut + il faut le transformer en fraction comme ça (*en montrant la fraction du dessus*)
79. PF : exactement c'est le contraire en fait + d'accord c'est le contraire alors vas-y
80. E (D) : heu + alors on fait 1 fois 5 (*en regardant PF*)
81. PF : (*en hochant la tête*) mmm alors attention + pour pouvoir additionner là tu vas être obligée d'additionner une fraction et un nombre entier est-ce que c'est possible ça
82. E (D) : ben non
83. PF : comment il faut faire alors
84. E (D) : ben il faut
85. PF : 1 ça correspond à quoi si tu as ta graduation tu te rappelles sur la sur la frise numérique comment 1 ça correspond à quoi
86. E (D) : à un nombre entier
87. PF : oui mais si tu dois le mettre sous forme de fraction parce que je te rappelle que tu ne pourras additionner une fraction qu'avec une autre fraction sinon ça reste 1 plus 3 cinquièmes 1 ça correspond à quoi
88. E (D) : heu
89. PF : si tu le mets sur 5
90. E (D) : heu + 2 quarts
91. PF : oui mais 1 + 1 + le nombre entier comment tu vas faire pour le mettre sous forme de fraction
92. E : (*un élève lève la main pour répondre*)
93. E (D) : heu diviser
94. PF : qu'est-ce que tu veux diviser
95. E (D) : ben je vais faire 1 fois 5
96. PF : alors regarde si je te fais les graduations + regarde j'vais faire ça (*en traçant une droite au tableau*) j'vais faire des graduations de combien + l'unité tu es d'accord que c'est 1 (*en changeant de stylo*) bon attends ça c'est du marron c'est toi qui as le noir + je te fais + une droite d'accord + je vais mettre combien de graduations pour avoir une unité
97. E (D) : 5

98. PF : 5 (*en faisant les graduations sur la droite*) donc 1 tu comptes avec moi là c'est 0
99. PF et E (D) : $1 + 2 + 3 + 4 + 5$
100. PF : ici c'est 0 et là ça va être 1 ++ d'accord + donc tu vas + tu vas + ça ça correspond à combien 1 + à combien de graduations
101. E (D) : heu à cinq
102. PF : cinq donc tu vas mettre $1 + 1$ c'est égal à
103. E (D) : 5
104. PF : $5 +$ ça c'est une partie regarde trois cinquième c'est où
105. E (D) : là (*en montrant la graduation 3 sur la droite*)
106. PF : trois cinquièmes c'est là ++ $1 + 2 + 3$ (*en montrant chaque graduation*) si tu peux mettre trois cinquièmes d'accord vas-y (*en donnant le stylo à D*)
107. E (D) : (*D écrit 3/5*)
108. PF : maintenant ça ça correspond à combien (*en montrant le 1*)
109. E (D) : à + 1
110. PF : oui mais si je veux le mettre sous
111. E (D) : 5 sur 5
112. PF : 5 sur 5 c'est ça alors écris le 5 sur 5
113. E (D) : (*D écrit*)
114. PF : c'qu'il y a c'est que c'est 5 sur 5 plus 3 sur 5 c'est ça qu'il faut que tu écrives écris-le
115. E (D) : (*D écrit $5/5 + 3/5 =$*)
116. PF : ça fait combien
117. E (D) : (*D écrit 8/5*)
118. PF : ça va
119. E (D) : oui
120. PF : tu continues tu me fais le second (*en désignant $3 + 5/7 =$ au tableau*) t'as qu'à me faire celui-là allez fais celui-là (*PF retourne au bureau*)
121. E (D) : (*D écrit en silence*)
122. PF : alors c'est le nombre entier 3 que tu vas mettre sur 7
123. E (D) : oui (*en écrivant 7/7*)
124. PF : donc 3 c'est égal à 7 sur 7
125. E (D) : heu
126. PF : là cette fois attention on est sur une autre droite c'est plus la même (*D efface*) 3 ça correspond à quoi
127. E (D) : à + à 7
128. PF : à non 3 c'est pas égal à 7 non
129. E (D) : à cinq septièmes

130. PF : non cinq septièmes c'est la fraction la deuxième fraction 3 + tu vas la mettre sur une fraction sur 7 puisque + 1 c'est égal à combien
131. E (D) : à 5
132. PF : non + cette fois c'est plus du tout la même droite (PF va au tableau) ça c'était pour cet exercice + là on est sur 7 ça veut dire que la graduation 0 et 1 je vais avoir sept graduations (en effaçant une fraction) regarde + ça change là (PF prend le stylo de la main de D et rajoute des graduations) là ici on compte 1
133. E (D) : $2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7$
134. PF : là j'ai 1 (en écrivant 1) ça correspond à combien
135. E (D) : à sept septièmes
136. PF : sept septième (en écrivant $7/7$) mais là c'est pas sept septièmes c'est pas 1 que j'ai c'est 3 (en montrant le 3 au tableau) où c'est qu'elle est + ça va faire combien (en rendant le stylo à D)
137. E (D) : ça va faire + heu + trois septièmes + ah non
138. PF : est-ce que 3 c'est égal à trois septièmes on est en train de chercher trois à quoi ça correspond l'entier trois si je le mets sur la droite
139. E (D) : sept troisièmes
140. PF : sept tiers + tu es sûre + est-ce qu'il y a quelqu'un qui peut l'aider
141. EE : (plusieurs élèves lèvent la main)
142. PF : L
143. E (L) : hum + pour savoir + heu + le nombre 3 il faut faire 3 fois 7
144. PF : oui mais est-ce qu'elle va comprendre il faut que tu lui expliques sur la droite regarde ça (en retournant au tableau) ça correspond à sept septièmes + c'est 1 + mais moi je cherche 3 donc ça va être ça (en montrant l'espace correspondant à sept septièmes sur la droite) puis encore ça (en montrant un espace équivalent imaginaire) et encore ça (en montrant un autre espace équivalent imaginaire) et ça va faire combien sur 7 + tu vas avoir combien de graduations
145. E (D) : trois
146. PF : trois c'est ça (en montrant trois septièmes sur la droite) + un deux trois ça c'est trois graduations ça c'est trois septièmes
147. E (D) : on va avoir trois entiers
148. PF : 3 mais 3 je dois le mettre sur la droite (en montrant la droite graduée)
149. E (D) : ça va être heu
150. PF : ça va être trois fois ça (en montrant sept septièmes sur la droite) trois fois ça ça fait quoi
151. E (D) : trois fois ça ça fait + vingt-et-un septièmes
152. PF : oui vingt-et-un septièmes
153. E (D) : (D écrit $3 + 5/7 = 21/7 + 5/7 = 26/7$)
154. PF : là tu peux additionner + car tu as mis ça + sur le même + dénominateur + on appelle ça + dénominateur + commun + sinon tu peux pas additionner si c'est pas la même la

même fraction tu ne pourras pas additionner tu comprends + alors c'est bien c'est ça + heu + C est-ce que tu veux bien venir faire celle du dessus celle-ci 2 plus quatre neuvièmes (*en la montrant au tableau*)

155. E (C) : (*C se lève et vient au tableau*)
156. E (D) : (*D retourne à sa place*)
157. E (C) : heu il est où le bouchon
158. PF : le bouchon c'est moi qui l'ai + il ne marche pas bien donc prends heu prend celui-là (*elle lui tend un autre stylo*) voilà
159. E (C) : (*C écrit $2 + 4/9 = 36/9 + 4/9$*)
160. EE : (*l'élève qui est au tableau s'est trompée, deux autres élèves chuchotent en anglais*)
161. PF : tu cherches 2 hein trente-six neuvièmes ça fait 2 C
162. E (C) : heu (*en effaçant $36/9$*) + (*C le remplace par $18/9$*)
163. PF : c'est mieux et ça fait combien
164. E (C) : heu alors (*l'élève écrit $22/9$ puis regarde PF*)
165. PF : très bien + et il en reste une et on va demander à + allez J + et après on passe au petit problème
166. EE : il y en a encore deux
167. PF : ah pardon c'est parce qu'il faut que je le (*en faisant le geste de remonter*) le remonte
168. E (J) : on fait 5 fois 3 ça fait 15 et 15 plus 1 ça fait 16 après on met sur trois ça fait (*en écrivant la réponse $5 + 1/3 = 16/3$ directement*)
169. PF : alors j'aurai voulu que tu m'écrives quand même pour la correction
170. E (J) : ok
171. PF : comme on vient de faire là d'accord même si tu le fais de tête +++ ce qui est très bien
172. E (J) : (*J efface et écrit $5 + 1/3 = 15/3 + 1/3 = 16/3$*)
173. PF : en fait c'est parce que je vous en avais enlevé j'en avais fait plus sur notre contrôle + il y en a encore deux c'est ça
174. EE : oui
175. E (J) : (*J va s'asseoir*)
176. PF : ça va A tu as pris la correction +++ tu veux venir L + attends on va attendre qu'elle ait fini de corriger
177. E (A) : c'est bon
178. PF : E tu effaces
179. E : heu oui (*en allant effacer le tableau*)
180. E (L) : (*L vient au tableau*) c'est ceux-là (*en montrant le tableau*)
181. PF : oui c'est ces deux derniers
182. E (L) : heu + ben déjà 4 fois 3 ça fait 12 + alors on fait (*il écrit $4 + 2/3 = 12/3$*)

183. PF : A tu viens me faire le dernier d'accord
184. E (L) : plus après ben deux tiers ça fait quatorze tiers (*en écrivant* $+ 2/3 = 14/3$)
185. PF : très bien + allez A (*L retourne à sa place A vient au tableau*)
186. E (A) : hum ben en fait heu (*en se frottant le front*) heu
187. PF : (*PF s'assoit*) alors 7 tu fais quoi avec l'entier 7
188. E (A) : heu + ben + heu + ben on fait plus heu
189. PF : on fait la même chose que s'qu'on vient de faire + si tu as suivi
190. E (A) : ben on fait plus cinq sixièmes
191. PF : oui et donc pour faire plus cinq sixièmes qu'est-ce que tu vas faire
192. E (A) : heu
193. PF : tu vas transformer 7 en quoi
194. E (A) : heu + on regarde combien de fois 7 dans 5
195. PF : pourquoi 5
196. E (A) : heu + dans cinq sixièmes
197. PF : non puisque tu dois additionner 7 c'est un entier tu t'imagines la droite il va y avoir combien de graduations
198. E (A) : ben sept
199. PF : 1 c'est égal à
200. E (A) : à + à + à un sixième
201. PF : 1 c'est égal à un sixième + c'est logique ça + H
202. E (H) : c'est égal à 6 à six parties
203. PF : mmm + six + sixièmes + oui A 1 c'est égal à six sixièmes et 7 c'est égal à sept fois plus + qui font ++
204. E (A) : heu + ça fait 42
205. PF : 42
206. E (A) : sixièmes
207. PF : oui + écris-le
208. E (A) : (*A écrit* $7 + 5/6 = 42/6$)
209. PF : plus
210. E (A) : heu
211. PF : ben cinq sixièmes c'est ce que tu fais ce que tu cherches
212. E (A) : heu ben ça fait quarante-sept sixièmes (*en finissant d'écrire* $7 + 5/6 = 42/6 + 5/6 = 47/6$)
213. PF : très bien allez j'te laisse corriger sur ton sur ton cahier et après on passe à la résolution de problèmes +++ je vais retourner la feuille mais tu peux quand même corriger (*elle retourne la feuille sur le rétroprojecteur*) ah non c'est pas celle-là (*elle change de feuille*) +++ alors on avait une salle de cinéma

214. E : (*un élève lève la main*)
215. PF : qui avait combien de places + K
216. E (K) : 280
217. PF : mmm + et + heu
218. E (K) : il faut trouver combien de places y a-t-il d'occupées
219. PF : tu veux venir le faire
220. E (K) : (*K vient au tableau trace une ligne verticale et écrit à droite la fraction $\frac{3}{4}$ fois 280 il barre le 4 écrit 1 à la place, barre le 280 écrit 70 à la place sur la gauche il commence à écrire 2*)
221. PF : est-ce que tout le monde suit et comprend ce que fait K
222. EE : non non
223. PF : je ne suis pas sûre alors K c'est très bien lui il a pris la méthode experte n'est-ce pas il a suivi la méthode experte il faut que tu expliques + pourquoi + tu multiplies
224. E (K) : heu les trois quarts des places sont réservés
225. PF : oui
226. E (K) : occupées alors il faut multiplier $\frac{3}{4}$ par 280 on trouve le nombre qui le nombre de places occupées
227. PF : voilà + alors c'est vrai que vous qu'est-ce que vous avez fait d'abord (en désignant un élève)
228. E : une division
229. PF : vous avez fait une division + et ensuite
230. EE : une multiplication
231. PF : alors + est-ce que ce n'est pas la même chose + si je commence + par la multiplication + et après + je divise +++ réfléchissez
232. E (K) : c'est la même chose
233. PF : si je fais 280 divisé par 4 + et je le multiplie par 3 + est-ce que je vais pas trouver la même chose + que si je fais 280 multiplié par 3 + et après je divise + on peut le faire on peut voir + K vous dit oui vous n'avez pas l'air d'être heu + alors je vais demander à C de venir faire la division
234. E (C) : (*C se lève et va poser la division au tableau*) alors je fais 280 divisé par 4
235. PF : oui
236. E (C) : (*C calcule l'opération*)
237. PF : 70 ça correspond à quoi
238. E (C) : heu + au heu places libres heu ça correspond aux places libres
239. PF : ça correspond aux places libres + donc toi tu commences par le 2 + pas de problème et après qu'est-ce que tu fais + pour avoir le nombre de places occupées
240. E (C) : 70 fois 3
241. PF : tu peux rester K attends tends

242. E (C) : 70 fois 3 puisque
243. PF : et tu arrives au 1 et lui il est allé directement il a multiplié par 3 et après il a divisé par 4 + tu comprends + alors tu feras le 2 et K finit d'écrire le 1
244. E (K) : (*K écrit*)
245. EE : (*les élèves chuchotent*)
246. PF : attends tu réponds pas à la 1 là + combien y a t-il de places occupées
247. E (K) : ah (*en effaçant*)
248. PF : c'est ça +++ il faut que tu écrives ce que tu as fait là d'abord
249. E (K) : là
250. PF : voilà + écris la phrase
251. E (K) : (*K écrit $280-70 = 210$, 210 places sont occupées*)
252. PF : normalement la phrase on l'écrit dessous K
253. E (K) : (*K efface la phrase et la réécrit dessous*)
254. PF : c'est bien (*en se penchant et regardant le tableau*) vous avez tous bien fait l'accord avec le participe passé ça c'était bien j'étais contente +++ alors C tu viens écrire la phrase réponse pour la 2
255. E (C) : (*C vient au tableau et écrit la réponse $70 \times 3 = 210$ heu (en effaçant ce qu'elle vient d'écrire)*)
256. PF : ben maintenant qu'on le sait puisqu'on a pris le problème dans l'autre sens
257. E (C) : (*C écrit $280 : 4 = 70$*)
258. PF : tu fais juste la phrase réponse
259. E (C) : (*C écrit il y a 70 places libres*)
260. PF : est-ce que vous avez des questions + C c'est clair toi tu t'étais trompé dans la division
261. E (C) : oui oui
262. PF : D + je sais plus c'que tu avais fait + c'est clair + bon j'vous laisse finir ça et après + on fait avec l'ardoise juste un petit peu pour reprendre la leçon
263. EE : (*les élèves rangent leurs feuilles et sortent leurs ardoises bruyamment*)
264. E : (*un élève montre une feuille à la maîtresse*)
265. PF : non on le fera après parce que là on va perdre du temps
266. E : PF
267. PF : oui
268. E : la rédaction on la fait signer
269. PF : pardon
270. E : la rédaction on la fait signer
271. PF : oui je l'ai pas dit mais les contrôles la rédaction le contrôle d'aujourd'hui vous faites tout signer on l'écrira après

272. EE : (*les élèves continuent à ranger, parler, se déplacer, sortir leurs affaires*)
273. PF : (*PF prépare ses documents*) alors + hum hum + je vais vous donner + une fraction + et vous allez l'écrire + sous forme + de nombre décimal + évidemment ça sera une fraction + qu'est-ce que ce sera comme fraction
274. EE : sur 10
275. PF : ça sera + une fraction + décimale sinon je ne pourrais pas la mettre sous forme
276. E : (*un élève donne la réponse*)
277. PF : explique à + à
278. E : (*un élève explique en anglais à son voisin*)
279. PF : ça va R tu as compris sinon tes camarades font un premier exemple et tu vas comprendre tout de suite +++ alors + j'aimerais que vous me donniez + que vous l'écriviez + $1/4$ +++ écrivez
280. EE : (*les élèves écrivent sur leur ardoise*)
281. PF : ardoise (*en tapant dans ses mains*)
282. EE : (*les élèves lèvent leurs ardoises*)
283. E : eh mon stylo y marche plus
284. PF : ah ça c'est un souci tiens (*PF prend un stylo sur son bureau et lui amène*) tiens + alors je regarde + elle est où ton ardoise j'ai bien dit je veux l'ardoise + qu'est-ce que tu as écrit L montre moi
285. E (L) : j'ai pas réfléchi
286. PF : tu n'as pas réfléchi + c'est bien que tu le dises + je l'ai même pas dit moi ++ alors on efface +++ j'aimerais que vous écriviez ++ $3/4$ + $3/4$ + écrivez
287. EE : (*les élèves écrivent*)
288. PF : ardoise (*les élèves lèvent leurs ardoises*) D c'est faux
289. E (D) : (*D efface sa réponse et écrit à nouveau*)
290. PF : c'est mieux +++ A + qu'est-ce que tu fais + montre-moi ton ardoise
291. E (A) : je réfléchis en fait
292. PF : tu réfléchis en écrivant c'est du calcul mental (*en allant regarder l'ardoise de A*) j'te signale A que c'était dans la leçon + tu l'as regardé cette leçon + certainement trop rapidement +++ attention + facile + $1/2$ + écrivez
293. EE : (*les élèves écrivent*)
294. PF : ardoise
295. EE : (*les élèves lèvent leurs ardoises*)
296. E (A) : il ne marche toujours pas le stylo
297. PF : alors une fois tu réfléchis une autre fois ça serait bien que tu ais du matériel qui marche qui fonctionne (*en lui amenant un nouveau stylo*) tiens
298. E (A) : merci
299. PF : les autres effacez +++ j'aimerais + $5/10$ + écrivez

300. EE : *(les élèves écrivent)*
301. PF : ardoise
302. EE : *(les élèves lèvent leurs ardoises)*
303. PF : *(PF vérifie)*
304. E : c'est virgule
305. PF : montre moi j'ai pas bien vu + $5/10$ est-ce que ça peut être égal à + à ++ $0,20 + 5/10$ c'est égal à quoi comme autre fraction
306. E : $1/2$
307. PF : $1/2$ et on a vu que c'était + très bien + attention + $1/10$ + écrivez + bon j'vous dis pas écrivez + vous écrivez hein
308. EE : *(les élèves écrivent)*
309. PF : ardoise
310. EE : *(les élèves lèvent leurs ardoises)*
311. PF : allez H + ok + attention + $3/100 + 3/100$
312. EE : *(les élèves écrivent)*
313. PF : ardoise
314. EE : *(les élèves lèvent leurs ardoises, certains élèves ont écrit 0.03)*
315. PF : et on ne me fait pas de point + on fait des virgules + nous ne sommes pas en classe anglaise + tu t'es trompé qu'est-ce que tu as écrit qu'est-ce que tu as écrit
316. E : $3/1000$
317. PF : $3/1000$
318. E : j'me suis trompé d'un zéro
319. PF : ok + A
320. E (A) : oui
321. PF : $3/100$ c'est
322. E (A) : ben en fait c'est $0,003$
323. PF : ok + attention + $25/100 + 25/100$
324. EE : *(les élèves écrivent)*
325. PF : c'est dur
326. EE : non non non
327. PF : ardoise
328. EE : *(les élèves lèvent leurs ardoises)*
329. PF : allez H c'est d'la gymnastique je sais + les autres c'est bien +++ montre-moi + oui + c'est ça + A j'ai rien vu + et pourtant j'ai chaussé mes lunettes là montre-moi (*A n'a rien écrit*)
330. E : chausser c'est pour les chaussures
331. PF : oui c'est pour les chaussures

332. E : luner
333. PF : (*rires*) + alors 25/100 + comment on fait + tu as plusieurs possibilités + 25/100 c'est égal à quoi comme autre fraction +++ H
334. E (H) : 1/4
335. PF : 1/4 pourquoi + qu'est-ce qu'on fait pour passer de + j'vais effacer là (*en effaçant*) 25/100 + égal 1/4 (*en écrivant 25/100 = 1/4*) qu'est-ce que j'ai fait c'est pour ça que je vous ai demandé dès le début de simplifier les fractions pour justement vous entraîner (*en désignant une élève*) J
336. E (J) : on divise 100 par 25 et on divise 25 par 25
337. PF : et donc ça fait quoi
338. E (J) : 1/4
339. PF : d'accord hummm mais si tu le divises par 25 ça va faire quoi + 25 divisé par 5 ça va faire ça fait combien
340. E (J) : ça fait 4 heu 4/8
341. PF : 25 divisé par 5 (*en désignant un élève*)
342. E : ça fait 5
343. PF : 5 (*en écrivant 5*) et 100 divisé par 5
344. E : ça fait 20
345. PF : (*en écrivant 20*) donc est-ce que c'est 1/4 ça
346. EE : oui oui oui
347. PF : oui ou non
348. EE : oui
349. PF : donc c'est pas par 5 que tu avais divisé c'était pour avoir 1 ici je vais divisé 25 par
350. EE : 25
351. PF : par 25 et pas par 5 et 5/20 sont égal à 1/4 qui sont égal à 25/100 qui sont égal à 0
352. EE : 0,25
353. PF : 0,25 (*en écrivant*) est-ce que ça va ++ ou pas
354. EE : oui oui
355. PF : H + oui + alors maintenant + j'aimerais que vous me donniez + en nombre décimal + 2 + plus + 1/4
356. E : Ah sur l'ardoise
357. EE : (*les élèves écrivent*)
358. PF : 2 plus 1/4 +++ ça y est + allez ardoise
359. EE : (*les élèves lèvent leurs ardoises*)
360. PF : pas mal du tout +++ A + on va s'entraîner A hein + allez encore un + on va faire + A essaie de le trouver + les autres on continue
361. E (A) : c'était quelle opération

362. PF : j'te l'écris au tableau mais tu la fais de tête hein tu réfléchis (*en écrivant*) vous vous allez me + donner + 5 + plus + $8/10$ +++ écrivez
363. EE : (*les élèves écrivent*)
364. PF : ardoise
365. EE : (*les élèves lèvent leurs ardoises*)
366. PF : attention est-ce que c'est $8/10$ D +++ qu'est-ce que tu as écrit là
367. E (D) : $8/100$
368. PF : $8/100$ +++ allez dernier
369. E : hyper dur celui-là
370. PF : plus dur
371. EE : oui non oui non oui beaucoup plus dur sinon on réussit vite
372. PF : ok + ok ++ quatre-vingt + quinze virgule deux
373. E : ah
374. PF : attendez 95,2 plussssss + tiens pour faire 100 est-ce que je peux avoir une fraction
375. E : oui mais il faut que ce soit une fraction avec un nombre entier
376. PF : oui + ah vous vouliez plus dur hein
377. E : ah il faut arriver à 100
378. PF : donc j'ai dit 95,2 (*en écrivant au tableau*)
379. E : et il faut rajouter quelque chose
380. PF : et il faut rajouter un nombre décimal
381. E : ça doit être décimal ou fraction
382. PF : alors faites le d'abord avec un nombre décimal +++ on va voir si après on peut le mettre EE : (*les élèves échangent oralement sur le sujet*)
383. PF : (*en écrivant au tableau*) plus quelque chose
384. EE : trop facile
385. PF : trouvez le nombre décimal + égal 100 (*en écrivant*) compris
386. E : oui
387. PF : A est-ce que tu as compris ce que je t'avais donné + je ne me rappelle plus ce que je t'avais donné
388. E : 2 plus $1/4$
389. PF : ardoise
390. E : moi j'ai écrit les deux
391. PF : alors tu m'écris 4,8 ah d'accord +++ 4,8 égal oui 48 sur 10 + pas mal (*en regardant une autre réponse*) tu as marqué 200 non bon fais voir C + super + oui ça c'est bien aussi + très bien + bon vous effacez + vous rangez votre ardoise + puis j'ai deux petits exercices
392. EE : (*les élèves se lèvent, rangent, parlent*)

393. PF : alors A (*en allant à côté d'elle*) 2 +++ tu l'as écrit 2 plus + qu'est-ce que c'était j'm'en rappelle plus
394. E (A) : 2 plus 1/4
395. PF : 2 plus 1/4 (*en écrivant sur l'ardoise d'A*) 1/4 ça correspond à combien en nombre décimal ça c'est dans la leçon si tu l'as appris tu le sais
396. E (A) : 0,25
397. PF : alors tu l'écris 2 plus 0,25
398. E (A) : (*A écrit sur son ardoise 2 + 0.25*)
399. PF : ça fait combien + tu me fais aussi une virgule tu ne me fais pas un point + égal + donc tu vas + tu vas + tu vas donc additionner les nombres entiers de l'unité 2 plus 0 ça fait combien
400. E (A) : ben 2
401. PF : 2
402. E (A) : virgule 25
403. PF : eh bien voilà tu as tout compris (*PF retourne au tableau*) ++++ alors rappelez-moi + c'était les exercices 1 et 2 c'est ça
404. EE : page 47 (*les élèves parlent, sortent leurs livres, leurs cahiers*)
405. PF : (*PF prépare le document qu'elle va projeter elle allume le vidéo projecteur avec la télécommande*) j'attends que ça s'allume +++ qui est-ce qui lit l'énoncé pendant c'temps + allez L + bien fort
406. E (L) : décompose les nombres suivants + entoure la partie entière en bleu et la partie décimale en rouge
407. PF : ça s'affiche + la lumière + allez vas y
408. E (L) : exemple 5, 726 heu oui 726 est égal à 5 plus 7 centièmes plus 2 dixièmes plus 6 millièmes
409. PF : allez ben tu viens faire le premier qui est 12,6
410. E (L) : (*L vient au tableau et montre un stylo à la maîtresse*)
411. PF : non pas en vert + tu vas l'écrire là d'accord (*en montrant une partie du tableau*)
412. E (L) : oui
413. PF : tiens (*en lui tendant un stylo*) vous m'avez rendu tous mes + tous mes stylos d'ardoise
414. E (L) : (*L fait l'exercice au tableau*)
415. EE : oui
416. PF : (*en montrant une pelote de ficelle*) A ça c'était à M ou c'était à moi j'm'en rappelle plus
417. E (A) : heu +++ M je ne sais pas mais en fait vous avez les mêmes affaires
418. PF : bon et bien tu lui demanderas la prochaine fois si c'est à elle parce que je sais pas
419. E (A) : normalement ses trucs elle les a dans l'armoire

420. E : la partie entière en bleu
421. E (L) : ah oui (*L efface et entoure l'autre partie*)
422. PF : allez continue avec 0,34
423. E (L) : attends il faut décomposer
424. PF : ah pardon +++ excuse-moi oui
425. E (L) : (*en écrivant*) je continue avec 0,34
426. PF : oui + vas-y + qui est-ce qui veut venir après pour faire les deux prochains allez R vas-y
427. E (R) : (*R va au tableau*)
428. E (L) : (*L termine d'écrire et lui tend le stylo*)
429. E (R) : (*R écrit 143,09, entoure 09 d'une couleur et 143 d'une autre et écrit 143 plus*)
430. PF : tu as oublié égal R
431. E (R) : ah (*R place le égal et écrit plus 0/10 plus 9/100*)
432. PF : voilà donc 0/10 on n'est pas obligé de l'écrire hein d'accord tu peux le laisser mais bon 0 c'est 0 d'accord + allez ensuite + c'est + ben tu nous fais le second 1,70
433. E (R) : (*R écrit*)
434. PF : voilà donc il n'a pas écrit 0 centièmes + ce qui est bien + donc 1,70 ça correspond à quoi à combien
435. E : 1,7
436. PF : 1,7 d'accord très bien R + à à à à à + L +++ c'est bien H tu as bien compris les nombres + heu + les fractions + 3,25
437. E (L) : (*L termine et retourne à sa place*)
438. PF : (*PF vérifie ce que L a écrit au tableau*) ok +++ ben j'avais que tu restes pour commencer le 2 + alors le 2 lis moi la consigne + E
439. E (E) : écris les sommes suivantes sous forme de nombre décimal entoure la partie entière en bleu et la partie décimale en rouge
440. E (L) : (*L revient au tableau*)
441. PF : tu vas peut être pouvoir heu + ou alors tu te mets là (*en montrant une partie du tableau*) d'accord + tu te mets là à coté
442. E (L) : (*L écrit 7 plus 4/10*)
443. E : il fallait le mettre en décimal
444. PF : alors écris les sommes suivantes + oui + c'est pas c'qui fallait + ou alors il faut que tu le mettes + en + nombre décimal + et donc c'est là que tu vas entourer regarde donc ce que tu fais c'est que tu écris 7 plus 4/10 et là tu vas me l'écrire là (*en désignant plus haut*) pour que les autres puissent écrire + d'accord (*en s'asseyant à son bureau*) on a dit que vendredi ça serait vendredi
445. EE : 24
446. E (L) : (*L écrit au tableau*)

447. PF : ok + heu + H + tu viens + tu m'effaceras ce qu'elle a fait dessous et tu m'en fais deux
448. E (H) : (*en montrant le tableau*) heu j'efface
449. PF : c'qu'elle a fait dessous puisqu'elle l'a fait plus haut pour qu'on puisse tous écrire +++ ça aussi puisqu'elle l'a fait là voilà
450. E (H) : et ça
451. PF : non ça tu le laisses
452. E (H) : (*H écrit*) heu je fais un second
453. PF : alors tu + tu es sure que tu as suivi la consigne tu as fait tout ce qu'ils demandaient
454. E (H) : heu (*en entourant la partie entière en bleu et la partie décimale en rouge*)
455. PF : alors le troisième c'est
456. E (H) : il est où le troisième
457. PF : là vas-y
458. E (H) : (*H écrit*)
459. PF : très bien + heu + qui c'est qui n'est pas encore venu + E+ allez viens
460. E : (*E vient au tableau et écrit*)
461. PF : tu en fais deux et puis + allez L t'es pas venu + pas encore aujourd'hui
462. E (L) : oui je suis venu
463. PF : E + tu feras le dernier attends +++ très bien allez E
464. E : (*E vient au tableau et écrit*)
465. PF : bien E +++ vous avez des questions +++ qui a fait les deux exercices tout justes
466. EE : (*certaines élèves lèvent la main*)
467. PF : une erreur
468. EE : (*d'autres élèves lèvent la main*)
469. PF : deux + plus que deux + heu dans l'exercice 1 ou 2 vous avez fait des erreurs
470. E : moi aux deux en fait
471. PF : je vais passer je vais regarder
472. E : et R il a + il a pas mis en décimal
473. PF : je vais regarder + heu j'aimerais que + à l'oral + on regarde l'exercice 7 +++ lis l'énoncé + R
474. E (R) : que représente le chiffre 5 dans les nombres suivants
475. PF : alors ben tiens puisque tu as la parole + dans 5,76 que représente 5
476. E (R) : c'est + c'est + dixième
477. PF : dans 5, 76 c'est un dixième + ça représente quoi
478. EE : (*des élèves lèvent le doigt*)
479. E (R) : l'unité

480. PF : l'unité c'est ça + 5 unités d'accord + allez le prochain L
481. E (L) : ben dans +++ 4 + soixante quinzièmes
482. PF : 4,75
483. E (L) : c'est le chiffre des centièmes
484. PF : c'est le chiffre des centièmes très bien + on continue le prochain + D
485. E (D) : heu + ça représente + heu
486. PF : alors tu dis le nombre et après tu dis ce que ça représente + le 5
487. E (D) : 5 + non 5 768
488. PF : tout tout tout tout tout c'est 5 mille ça regarde bien
489. E : (*une élève montre à D sur le livre*)
490. PF : non mais laisse-la elle va trouver hein
491. E (D) : hum + 5 mille
492. PF : c'est 5 mille
493. E (D) : 5 millions
494. PF : (*en se levant*) on est bien d'accord que regarde le nombre c'est bien celui-là
495. E (D) : oui + 566 + heu
496. EE : (*des élèves lèvent la main*)
497. PF : c'est 566 + regarde le chiffre des dizaines c'est quoi
498. E (D) : 76
499. PF : très bien +++ virgule +++ virgule 8 +++ alors le 5 il représente quoi
500. EE : (*des élèves lèvent le doigt*) le chiffre des cen
501. E (D) : des cen heu + centaines
502. PF : centaines attention confonds pas centaines et centièmes + on continue + R
503. E (R) : 6,005 + 5 c'est les millièmes
504. PF : hum le chiffre des millièmes +++ et pour finir J
505. E (J) : 34,856 c'est 5 c'est le nombre des dixièmes
506. PF : très bien
507. EE : non c'est le nombre des centièmes
508. PF : heu oui c'est le nombre des centièmes + j'étais en train de voir oui oui c'est le nombre des centièmes qui est là +++ alors j'aimerais maintenant que vous fassiez à l'écrit que vous commenciez (*en regardant la pendule*) oui à faire l'exercice 6 (*en le montrant du doigt au tableau*) et vous reproduirez ce tableau et vous ferez l'exercice 8 + donc je le note en devoirs si vous avez le temps ça sera pour vendredi prochain
509. E : ce lundi donc c'est ça
510. PF : donc pas d'excuse +++ mardi on part toute la journée + alors si vous avez envie d'amener un ballon ou d'amener des choses comme ça vous avez le droit on va au parc

de D + un bon pique-nique pour la maîtresse d'accord ceux qui veulent m'amener des sushis ceux qui veulent m'amener des sushis (*brouhaha tout le monde parle, s'exclame*)

511. PF : (*au tableau*) alors pour
512. E : PF
513. PF : oui
514. E : ça va si c'est un ballon en cuir
515. PF : ça va si c'est un ballon en cuir mais ça dépend de la couleur
516. EE : hahahahah
517. PF : J
518. E (J) : des sushis ça va et des m&m's
519. PF : pardon
520. E (J) : des sushis j'ai pas mais ça va des m&m's
521. PF : ça va ça va
522. EE : hahaha
523. PF : alors quand j'ai dit l'exercice 6 et 8 + et vous pouvez commencer (*en effaçant le tableau*) écrivez la date sur votre cahier et je passe pour vérifier les exercices +++ c'est pas le 27 le 24 vous m'avez dit
524. E : R il ne vient pas + PF est-ce que R il viendra (*en parlant de la sortie*)
525. E : ben non vu qu'on va
526. PF : R + hum
527. E : c'est + c'est le
528. PF : ben oui
529. E et E (R) : (*les 2 élèves se parlent en anglais*)
530. PF : bon qu'est-ce que j'ai dit exercice 6 et 8 page donc c'est maths page + 48 c'est ça
531. EE : oui
532. E : non page 47
533. PF : et c'est bien ceux-là parce que j'avais noté la nouvelle version du manuel de mathématiques et il y a quelques pages qui sont pas les mêmes donc vous avez bien ça (*en montrant les exercices*)
534. EE : oui
535. PF : ça et ça (*en montrant les exercices*)
536. EE : oui
537. PF : d'accord +++ allez je passe vite et vous mettez aussi faire signer les contrôles vous l'avez marqué
538. EE : oui
539. PF : (*PF vérifie un cahier*)
540. EE : (*des élèves parlent et se précisent les numéros des exercices à faire*)

541. PF : (*en s'adressant à un autre élève*) tu les feras quand même les exercices on les corrigera plus tard +++ c'est du basket que tu vas faire + en corse alors + à quel endroit en corse
542. E : je sais pas
543. PF : à bastia à ajaccio
544. E : je crois que c'est près de la côte
545. E : PF
546. PF : oui
547. E : on te laisse ouvert les cahiers
548. PF : oui + très bonne idée + alors cet après-midi + alors les fractions + cet après-midi écoutez-moi avant de faire du bruit +++ pour pouvoir continuer à travailler sur notre projet moi je trouve qu'il y a trop de bruit quand j'ai les deux classes dans cette classe-là donc + il y a B qui va nous prêter sa classe on va donc changer de classe et lui viendra ici avec sa classe comme ça ça nous permettra de pouvoir communiquer avec la classe d'A puisque on a la même porte d'accord +++ et les CM1 viennent ici donc ça serait bien que vous rangiez + attends deux minutes C regarde j'en ai pour deux secondes (*en continuant à vérifier*) bon toi tu fais pas tes maths maintenant tu ranges tes affaires
549. E : on peut y aller
550. PF : oui
551. EE : (*les élèves sortent en parlant*)

Fin de la séance : 1 h 07 min 58 s

ANNEXE 36

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC PF SUR LA SÉANCE DE MATHÉMATIQUES EN CM2

Mené et enregistré par Muriel Zougs le 17 mai 2013

PF : Professeure de classe principale (enseignement en Français)

CM2 : Cours Moyen 2^{ème} année

MZ : Muriel Zougs - doctorante qui mène l'entretien

1. MZ : bonjour PF
2. PF : bonjour
3. MZ : alors aujourd'hui on se retrouve avec les CM2 + alors je voulais te demander combien il y avait d'élèves dans cette classe
4. PF : alors j'en ai quinze +++ donc je vais en avoir quatorze là en mathématiques + j'ai un élève qui est his espagnol + qui est en section anglaise + et qui est arrivé en début d'année +++ il se trouve qu'il se débrouille pas mal + en français il comprend bien donc lui il suit le court de mathématiques +++ évidemment arts plastiques + sport + donc là il était en arts plastiques puisque là on a fait le cadeau de la fête des mères +++ et sinon + j'ai une quinzième élève + qui est arrivée il y a quinze jours + qui est indienne et qui ne parle pas un mot de français donc elle pour le moment elle n'est pas encore dans ma classe + voilà + elle est en FLE
5. MZ : elle vient peut-être juste pour le sport
6. PF : elle elle est venue + c'était la première fois avant les vacances parce que moi j'étais pas là la semaine dernière pour la natation + voilà + c'est tout
7. MZ : d'accord + ok +++ donc y a que ces deux élèves qui sont non francophones
8. PF : sinon ils sont tous dans la classe +++ après j'en ai qui ont été FLE + et qui maintenant maîtrisent bien la langue
9. MZ : et y a à peu près combien de nationalités dans la classe
10. PF : alors toujours pas mal (rires) +++ alors j'ai des + y en a beaucoup qui sont franco-quelque chose + franco-anglais + franco-américains + heu donc j'ai heu heu deux indiens + j'ai des allemands + j'ai + y en a un il est complètement allemand il est pas franco-allemand + qu'est-ce que j'ai encore + que je me trompe pas +++ sinon j'ai des français qui sont français français + et puis + et puis c'est tout +++ j'ai moins de nationalités dans cette classe que dans celle de CE1
11. MZ : d'accord +++ et
12. PF : et une coréenne pardon j'oublie tout le temps les coréens + j'ai +++ une coréenne + oui j'en ai qu'une (rires)
13. MZ : c'est parce qu'ils sont sages

14. PF : (rires)
15. MZ : malheureusement on oublie les sages + heu +++ d'accord d'accord +++ donc ils ont + à part les deux dont tu me parlais au début + tous + à peu près + un bon niveau + enfin qui leur permet de suivre toutes les matières en tous cas + en français
16. PF : oui + oui + et j'ai une petite heu une petite qui est franco-chinoise + c'est-à-dire la maman est de Taïwan mais elle elle a vécu souvent en France + donc là elle est ici + mais depuis peu
17. MZ : d'accord +++ ok +++ heu +++ est-ce que tu utilises d'autres langues avec ces élèves
18. PF : aussi +++ ça peut m'arriver
19. MZ : d'accord + donc tu me disais anglais ou allemand
20. PF : anglais ou allemand +++ ça je le fais aussi +++ en fait ma manière de fonctionner n'est pas différente + c'est juste que les programmes sont différents +++ donc évidemment + cycle deux cycle trois + sinon moi je je fonctionne toujours de de la même manière
21. MZ : d'accord +++ ok +++ et + la séance qu'on va observer maintenant donc c'est des mathématiques + tu peux m'expliquer un petit peu ce que vous allez faire
22. PF : alors la séance +++ alors + là je vais leur rendre un control +++ sur les fractions +++ donc on va le corriger +++ d'autant plus que j'ai deux trois élèves qui ont vraiment raté leur control + donc je leur referai faire un control ultérieurement et puis ensuite un petit peu de calcul mental +++ aussi sur les fractions + et on va continuer sur les nombres décimaux

Fin de l'entretien : 3 min 30 s

ANNEXE 37

TABLEAUX SYNOPTIQUES DE LA SÉANCE DE MATHÉMATIQUES MENÉE PAR PF EN CM2

PF : Professeure de la classe principale (enseignement en Français)
CM2 : Cours Moyen 2^{ème} année
LScO : Langue de Scolarisation / LM : Langue Maternelle
GPAL : Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique
PFLE2 : Professeure de FLE (Français Langue Étrangère) numéro 2
MZ : Muriel Zougs, doctorante qui filme la séance et mène l'entretien

TABLEAU A : CONTEXTE DE LA SÉANCE

Date de la séance :	Durée :	Nombre d'élèves inscrits dans la classe : 15
Vendredi 17 mai 2013	- de la séance : 1 h 07 min 58 s - de l'entretien : 3 min 30 s	- présents pendant la séance : 14 - absent : 0 - en FLE pendant la séance : 1
Profil linguistique de la classe :		
<u>LM représentées dans la classe : 7</u> allemand, anglais (UK et USA), chinois, coréen, dialecte indien, espagnol, français	<u>Nombre d'élèves francophones : 13</u> - locuteurs natifs : 9 - avancés en LScO : 4	<u>Nombre d'élèves participant au FLE: 2</u> - intermédiaire en LScO : 0 - débutant en LScO : 1 - grand débutant en LScO : 1 (en FLE)
<u>Répartition des élèves dans les sections linguistiques</u> : anglaise : 12, allemande : 2, chinoise : 1		
Facteurs d'influence des GPAL :		
Niveau de classe : CM2 Âge des élèves : 10-11 ans	LScO : français Statut de la LScO : vernaculaire	Discipline enseignée : mathématiques Hétérogénéité linguistique de la classe : forte

TABLEAU B : ANALYSE DES GPAL UTILISÉS PENDANT LA SÉANCE

Catégories de GPAL : - types de GPAL x occurrences	Extraits de la transcription de la séance de mathématiques en CM2	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour favoriser la compréhension orale :				
- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes x 5	154. PF : là tu peux additionner + car tu as mis ça + sur le même + dénominateur +++ on appelle ça + dénominateur + commun 231. PF : alors + est-ce que ce n'est pas la même chose + si je commence + par la multiplication + et après + je divise +++ réfléchissez 232. E(K) : c'est la même chose 233. PF : si je fais 280 divisé par 4 + et je le multiplie par 3 + est-ce que je vais pas trouver la même chose + que si je fais 280 multiplié par 3 + et après je divise 273. PF : alors +++ hum hum +++ je vais vous donner + une fraction + et vous allez l'écrire + sous forme + de nombre décimal 355. PF : H + oui + alors maintenant + j'aimerais +++ que vous me donniez +++ en nombre décimal + 2 + plus + 1/4 362. PF : vous vous allez me + donner + 5 + plus +++ 8/10 +++ écrivez	pilotage	dévoluer	communication
- insister sur les mots clé x 2	154. PF : on appelle ça + dénominateur + commun 275. PF : ça sera + une fraction + décimale	pilotage	dévoluer	communication

- répéter x 5	<p>79. PF : exactement c'est le contraire en fait + d'accord c'est le contraire alors vas-y</p> <p>286. PF : j'aimerais que vous écriviez ++3/4 + 3/4 + écrivez</p> <p>311. PF : allez H + ok + attention + 3/100 + 3/100</p> <p>323. PF : ok + attention + 25/100 + 25/100</p> <p>355. PF : H + oui + alors maintenant + j'aimerais que vous me donniez + en nombre décimal + 2 + plus + 1/4</p> <p>356. E : ah sur l'ardoise</p> <p>357. EE : (<i>les élèves écrivent</i>)</p> <p>358. PF : 2 plus 1/4</p>	pilotage	dévoluer	communication
- associer un son à une action ou à une chose x 1	281. PF : ardoise (<i>en tapant dans ses mains</i>)	pilotage	dévoluer	communication
- demander à l'élève s'il a compris x 2	<p>154. PF : là tu peux additionner + car tu as mis ça + sur le même + dénominateur +++ on appelle ça + dénominateur + commun + sinon tu peux pas additionner si c'est pas la même la même fraction tu ne pourras pas additionner tu comprends</p> <p>277. PF : explique à + à</p> <p>278. E : (<i>un élève explique en anglais à son voisin</i>)</p> <p>279. PF : ça va R tu as compris sinon tes camarades font un premier exemple et tu vas comprendre tout de suite</p>	pilotage	réguler	contenu
- reformuler x 5	<p>17. E(C) : heu + j'ai fait + heu + heu + moi j'ai fait 4 fois quelque chose pour aller presque heu + vers 10</p> <p>18. PF : donc tu vas + chercher + donc en fait tu vas essayer de faire la division + 10 divisé par 4</p> <p>19. E(C) : oui</p> <p>77. PF : oui ça j'ai bien vu mais là maintenant qu'est-ce qu'il faut faire par rapport au premier exercice c'est quoi le second</p> <p>78. E(D) : il faut +++ il faut le transformer en fraction comme ça (<i>en montrant la fraction du dessus</i>)</p>	étayage	définir	communication

	<p>79. PF : exactement c'est le contraire en fait + d'accord c'est le contraire alors vas y</p> <p>154. PF : là tu peux additionner + car tu as mis ça + sur le même + dénominateur +++ on appelle ça + dénominateur + commun + sinon tu peux pas additionner si c'est pas la même la même fraction tu ne pourras pas additionner tu comprends</p> <p>231. PF : alors + est-ce que ce n'est pas la même chose + si je commence + par la multiplication + et après + je divise +++ réfléchissez</p> <p>232. E(K) : c'est la même chose</p> <p>233. PF : si je fais 280 divisé par 4 + et je le multiplie par 3 + est-ce que je vais pas trouver la même chose + que si je fais 280 multiplié par 3 + et après je divise</p> <p>273. PF : qu'est-ce que ce sera comme fraction</p> <p>274. EE : sur 10</p> <p>275. PF : ça sera + une fraction + décimale</p>			
- demander à un pair de reformuler x 2	<p>16. PF : (<i>PF lit la consigne</i>) écris chacune des fractions suivantes sous forme d'un nombre entier et d'une fraction inférieure à 1 +++ alors + qu'est-ce qu'il faut faire là +++ qui est-ce qui peut expliquer</p> <p>75. PF : super alors tu vas rester pour le deuxième exercice + alors là + c'était + c'était quoi il fallait faire</p> <p>76. E(D) : j'ai pas très bien compris</p> <p>77. PF : oui ça j'ai bien vu mais là maintenant qu'est-ce qu'il faut faire par rapport au premier exercice c'est quoi le second</p>	étayage	définir	cognition
- demander à un pair de traduire x 1	<p>277. PF : explique à + à</p> <p>278. E : (<i>un élève explique en anglais à son voisin</i>)</p> <p>279. PF : ça va R tu as compris sinon tes camarades font un premier exemple et tu vas comprendre tout de suite</p>	étayage	définir	contenu

Pour définir un mot inconnu :				
- donner la définition x 1	329. PF : A j'ai rien vu + et pourtant j'ai chaussé mes lunettes là montre-moi (<i>A n'a rien écrit</i>) 330. E : chausser + c'est pour les chaussures 331. PF : oui + c'est pour les chaussures 332. E : luner 333. PF : (<i>rires</i>)	étayage	institutionnalise r	communication
Pour corriger une erreur de syntaxe à l'oral :				
- reformuler en rectifiant l'erreur x 1	481. E(L) : ben dans +++ 4 + soixante quinzèmes 482. PF : 4,75	étayage	institutionnalise r	communication
Pour gérer une incompréhension liée à une différence culturelle :				
- expliquer les différentes significations selon le contexte culturel x 3	53. E(C) : alors + hum + ben c'est 4 donc c'est 24 + heu (<i>l'élève écrit 4 3/6 puis regarde la maîtresse</i>) 54. PF : alors +++ ça c'est ce que vous faites en anglais + qu'est-ce que j'ai dit l'autre fois 55. E(C) : ah oui (<i>en ajoutant un + entre 4 et 3/6</i>) 56. PF : si en français tu l'écris de cette manière-là + on pourrait penser que c'est une multiplication + donc mets bien le signe plus +++ d'accord 314. EE : (<i>les élèves lèvent leurs ardoises, certains élèves ont écrit 0.03</i>) 315. PF : et on ne me fait pas de point + on fait des virgules + nous ne sommes pas en classe anglaise 397. PF : alors tu l'écris 2 plus 0,25 398. E(A) : (<i>A écrit sur son ardoise 2 + 0.25</i>) 399. PF : ça fait combien +++ tu me fais aussi une virgule tu ne me fais pas un point	tissage	réguler	culture

28 GPAL - 11 types de GPAL – 4 catégories de GPAL				
	atmosphère / définir / contenu	0	8	3
	pilotage / dévoluer / cognition	15	13	2
	étayage / réguler / communication	10	5	20
	tissage / institutionnaliser / culture	3	2	3
	Dominants	pilotage	dévoluer	communication

TABLEAU C : ANALYSE DES GPAL ÉVOQUÉS EN ENTRETIEN

Catégories de GPAL : - types de GPAL x occurrences	Extraits de la transcription de l'entretien avec PF	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour favoriser la compréhension :				
- traduire x 1	17. MZ : est-ce que tu utilises d'autres langues avec ces élèves 18. PF : aussi +++ ça peut m'arriver 19. MZ : d'accord + donc tu me disais anglais ou allemand 20. PF : anglais ou allemand +++ ça je le fais aussi	étayage	définir	contenu
1 GPAL – 1 type de GPAL – 1 catégorie de GPAL				
	atmosphère / définir / contenu	0	1	1
	pilotage / dévoluer / cognition	0	0	0
	étayage / réguler / communication	1	0	0
	tissage / institutionnaliser / culture	0	0	0
	Dominants	étayage	définir	contenu

ANNEXE 38

TRANSCRIPTION DE LA SÉANCE D'ALS MENÉE PAR PALS2 EN GS

Filmée par Muriel Zougs le 3 juin 2013

PALS2: Professeure d'ALS (Anglais Langue Seconde) numéro 2

GS : Grande Section de maternelle

PF: Professeure de classe principale (enseignement en Français)

E: un élève - EE: plusieurs élèves en même temps

E (I): un élève (Initiale de son prénom)

MZ: Muriel Zougs, doctorante qui filme la séance

1. PALS2: (*helping pupil to choose weather cards from the box*) say it w w windy +++ no it's cold +++ you got it + good +++ what is this +++ did you look at the googly eyes +++ what's this (*holding up a small animal puppet*)
2. EE: it's a zebra
3. PALS2: yes + what's this +++ long neck
4. EE: giraffe
5. PALS2: giraffe
6. E: hello how are you (*playing with animal puppet*)
7. PALS2: i'm very well how are you +++ you're happy +++ ok what's this
8. EE: googly eyes it's a parrot
9. PALS2: it's a parrot +++ one more oh this is a difficult one +++ what's this
10. E: it's an antelope
11. PALS2: it's an antelope +++ did you say it it's an antelope +++ ooh what is this
12. E: monkai
13. PALS2: monkai + or + monkey
14. EE: monkey
15. PALS2: and the last one that's a bit naughty but we are happy he's naughty
16. E: goat + it's a goat
17. PALS2: it is + it's a goat (*imitating a goat running*) +++ are you finished J + can you show it to us +++ so
18. E (J): (*J shows completed weather report poster*)
19. PALS2: today is +++ what does it say +++ cloudy and w w w windy +++ not so cold +++ alright i think i am ready +++ hello how are you
20. EE: hello how are you

21. PALS2: hello how are you
22. EE: hello how are you
23. PALS2: i'm fine (*making gesture with the hand meaning 'no problem'*)
24. E: (*pointing to MZ*) what she doing
25. PALS2: what is she doing + she's taking pictures of you so you have to sit nicely +++ and speak english +++ how are you N
26. E (N): i'm fine
27. PALS2: ah me too i'm fine +++ how are you R
28. E (R): i'm fine
29. PALS2: everybody's going to be fine +++ oh no N's hungry +++ how are you N
30. E (N): i'm hungry and i'm happy
31. PALS2: you look happy and how are you A
32. E (A): i'm hungry and i'm happy
33. PALS2: didn't you eat lunch at the canteen +++ what did you eat
34. E (A): chips
35. PALS2: chips +++ oh potatoes like this (*bringing the fruit basket back to the center of the table*) J what did you have for lunch
36. E (J): a house
37. PALS2: you had a house
38. E (J): no + chips and chicken
39. PALS2: oh that sounds good +++ hello how are you +++ hello how are you +++ hello T how are you
40. E (T): i'm fine
41. PALS2: oh fine i'm fine +++ L
42. E (L): i'm happy + and +++ sad
43. PALS2: oh no no no no we can't be happy + and + sad
44. E (L): i'm happy good and fine
45. PALS2: happy good and fine +++ what did you eat for lunch
46. E (L): i ate my house
47. PALS2: you ate at your house + no you didn't you ate at the canteen i saw you + i saw you + i saw you with my eyes
48. E (L): egg + egg + egg
49. PALS2: i don't believe you +++ is it true
50. E (L): and chicken
51. PALS2: and chicken okay
52. E: and egg

53. PALS2: i don't think so
54. E: egg + uh+ and salad + uh + and chicken + uh+ and chips and ice cream
55. PALS2: and how about you little H +++ what did you eat for lunch +++ did you eat a mango
56. E (H): (*touching the fruit basket*) i like this and this
57. PALS2: i know you do + me too +++ and you + what did you have for lunch + do you remember
58. E (H): chips and chicken
59. PALS2: alright let's talk about fruit
60. E: i can eat a banana
61. PALS2: you're going to eat a banana + no you're not going to eat my banana +++ what is this (*holding up a mango*)
62. EE: mango
63. PALS2: it's a mango + what colour is it
64. EE: red and green
65. PALS2: yes it's a red and green mango
66. E: oh the elephant
67. PALS2: the elephant took the mango you're right +++ and what's this
68. EE: a orange + it's a orange and you say zebra
69. PALS2: it's an orange +++ and the zebra took the orange +++ um smells good (*putting orange onto desk*) +++ what's this A (*holding up a pineapple*)
70. EE: pineapple
71. PALS2: (*makes gesture with hand*) poom
72. E (A): it's a pineapple
73. PALS2: oh it smells very good +++ who took the pineapple
74. E: the zebra eat the pineapple
75. E: the giraffe
76. PALS2: what's this +++ it's very hard +++ J
77. E (J): a a +++ avocado
78. E (N): it's a + it's a (*shouting*)
79. PALS2: N thank you + you are shouting out + it's an avocado who ate the avocado
80. E: you
81. PALS2: you why you + the antelope
82. E: the antelope
83. PALS2: that's good +++ what's this
84. E: it's a passion

85. PALS2: it is a passion fruit + it smells really good
86. E: you parrot
87. PALS2: the parrot +++ the parrot ate the passion fruit +++ okay +++ maybe we'll eat some of this +++ A +++ what's this + it's strange + it's a strange one + it's hard +++ it's not the banana
88. E: avocado
89. PALS2: no we said this was the avocado
90. E: you say ostrich
91. PALS2: i know i said the ostrich ate this fruit + but do you know what it is
92. E: guava
93. PALS2: (*nodding head*) and do you know what the last fruit is
94. EE: banana
95. E: i love bananas
96. PALS2: i know +++ i need to bring you a banana one day +++ if we have time we'll cut a piece of banana for you (*putting fruit back into basket*)
97. E: yeah banana
98. E: me need a passion fruit +++ me love pineapple
99. PALS2: now i am going to hand out the masks
100. E: i want the goat
101. PALS2: the naughty goat J +++ the monkey + banana boy + the antelope + princess antelope + the parrot + the long-necked giraffe +++ the stripy zebra +++ and the big-eared elephant +++ and the ostrich +++ okay put them up to your faces
102. EE: hello how are you
103. PALS2: i'm very fine today + listen + five + four + three + two + one i am ready to start (*putting her hands together on the table and waiting for silence*) +++ i'm going to turn on the music + and you have to really listen with your ears + because if you hear her say monkey + you have to come and take the fruit of the monkey +++ alright +++ so let's listen +++ you can't talk you have to listen (*switching on CD + the story begins + PALS2 mimes story with gestures*) +++ (*pausing the recording*) E are you going to put a hole in it +++ how are you going to eat it if you put a hole in it + okay i want us to go in order + listen i want us to go in order so first +++ the monkey took the banana so the monkey is going to put the banana back +++ after it's the ostrich who will put back the +++ do not throw it because we will want to eat it right
104. E: when we eat it
105. PALS2: don't worry about eating +++ and then the zebra put back the +++ orange +++ and what's next + what's next +++ the giraffe H +++ pineapple +++ what's next
106. EE: [*inaudible*]
107. PALS2: and then the antelope put back the avocado after the parrot put back the +++ passion fruit
108. EE: (*pupils place fruit back in basket one by one*)

109. PALS2: i think we are going to taste +++ put the masks down in front of you +++ yes we are going to taste
110. E: we'll taste with +++ our +++ tongues
111. PALS2: we'll taste with our tongues (*standing up to get a knife*) first we'll start with a banana +++ children can you get the little plates
112. E: yeh yeh yeh bananana
113. PALS2: (*distributing the fruit to the pupils*) i'll start with A +++ you can eat it if you want to eat it +++ that's very tiny +++ would you like to taste the banana +++ yes please + yes please giraffe + ohh it's going to be very small +++ so that's the first group + number two + very hard + is the banana delicious
114. EE: yes its delicious
115. PALS2: shall i open it (*holding guava*)
116. EE: (*intake of breath – expression of surprise*)
117. PALS2: shall we taste it
118. EE: yes
119. E: i don't like it
120. PALS2: how do you know +++ just a little bit +++ can i taste it first
121. E: no me please
122. PALS2: not me
123. EE: not me please
124. PALS2: just a very small taste +++ (*tasting the fruit*) do you know what it tastes like +++ a cucumber +++ it's very crunchy
125. E: me please
126. PALS2: oh i thought you didn't like it +++ it's +++ how do you like it +++ no +++ say i don't like it
127. E: pineapple now
128. PALS2: yes that'll be nicer +++ A likes it
129. E: more banana please
130. PALS2: you want more banana +++ i don't have another banana +++ we only have one banana that she had in her basket +++ you want to try it +++ oh you like it
131. EE: (*pupils put hands up to try*)
132. PALS2: say please +++ E
133. E: little bit
134. PALS2: you want to try a little bit +++ a little piece +++ one is enough for me +++ i don't want another piece +++ so that was guava +++ what's next
135. EE: orange

136. PALS2: yes orange is next +++ shall i peel it for you +++ does it smell good +++ is it delicious (*starting to peel orange*) + oh did i get it in your eye + i don't like orange in the eye
137. E: i love this
138. PALS2: are you sure + i'm worried about you J + do you like oranges +++ yes you sure + you never like anything +++ when you taste it it's + i like it + or + i don't like it
139. E: or so-so
140. PALS2: or so-so + it's okay (*peeling the orange*)
141. EE: me a bit
142. PALS2: (*accidentally knocking child whilst handing out orange*) oh i'm sorry +++ i'm always punching you +++ who's next +++ J would you like a piece +++ would you like a piece
143. EE: [*inaudible*]
144. PALS2: can you put the mask down
145. E: no thank you
146. PALS2: you don't like oranges
147. E (H): yes yes yum yum
148. PALS2: well is it good +++ is it tasty +++ good
149. E: i can have a little bit more
150. PALS2: a little bit more + well let's go to the next fruit and we'll see what happens + you want a tissue +++ mango + yes let's try the mango + do you know what colour it is on the inside
151. EE: yellow
152. PALS2: yes it's red and green on the outside and then on the inside it's yum yum yellow
153. E (H): (*holding out orange*)
154. PALS2: what's the matter + is it a seed
155. E (H): i don't like it the white
156. PALS2: you don't like the white part
157. E (J): i like everything
158. PALS2: you like everything +++ me too +++ do you know how to say that +++ i cut it +++ i cut the moon +++ (*miming the action of cutting*) half + i cut it in half + you're right +++ yes +++ have you seen it on the inside +++ do you know what it looks like on the inside
159. EE: [*inaudible*]
160. PALS2: it might not be ripe +++ i think it might not be the sweetest +++ i want L to try something + L only likes bananas +++ i'm coming i'll just have to cut some more +++ me please +++ beautiful + yes nice fruit basket + (*distributing mango*)
161. E: i didn't have a big one + i didn't have a big one
162. E: i can have a little one

163. E: i can have a big one please
164. PALS2: yes you're so nice i can't say no
165. E (L): miss please i go *toilettes*
166. PALS2: yes you can go to the toilet +++ is it nice +++ it's so-so thank you +++ it's not super big
167. E: dragon fly
168. PALS2: oh yay the dragonfly is flying
169. E: i need two
170. PALS2: you'll have two pieces +++ let's go to the next fruit + what's the next fruit + let's start with the mango + what's the next fruit A +++ we are going to taste with our
171. E: tongue
172. PALS2: we'll need another plate + i'll keep this for later +++ for later for me +++ okay so pineapple +++ what colour is a pineapple on the inside
173. EE: yellow
174. PALS2: yellow + has anybody seen a white pineapple +++ you have a pineapple at your house + is it small or big
175. E: big
176. E: very big like this
177. PALS2: i've never seen a pineapple that big +++ hmm smell that (*passing pineapple around table*) +++ pass it down +++ how does it smell +++ don't put your nose in it A +++ does it smell good +++ my fingers smell good + my fingers smell of fruit +++ you don't like it + mr banana
178. E: mr bananaaaa
179. PALS2: so +++ were you drinking it (*gesturing to pupil who is holding the pineapple up like a glass*) +++ like a pineapple juice +++ is it delicious +++ smells so delicious
180. E: (*pupil mimics eating pineapple*)
181. PALS2: don't you dare (*laughing*) +++ give it to me +++ come on princess + thank you
182. E: and me first
183. E: no me first
184. PALS2: no because i think A should be first this time (*straining to cut pineapple*) +++ ugh +++ very hard to cut
185. E: very difficult
186. PALS2: yes quite difficult to cut
187. E: me my use + not + sword + me use a hands + hands
188. PALS2: are you kidding + really
189. E: yes

190. PALS2: you must be very strong +++ really +++ it's very difficult ++ it's very juicy +++ like water coming out +++ pineapple water ++ mmm + smells so good +++ L +++ you can hold it +++ sorry + did i get you two in the eye
191. E: me little one +++ me very very little one +++ PALS2 i want a little one
192. PALS2: well it will have to be a little one because the pineapple is very small +++ did i give you one +++ are you sure +++ i have to believe him if he says no +++ did i give you one N
193. EE: no + yes + no
194. PALS2: no + yes + no +++ i don't think i have two +++ C + L would you like to taste +++ nothing +++ i don't have any more +++ it's very little the pineapple is finished + L what's next (*pointing to pictures*) +++ avocado you have to say it + a + vo + ca + do +++ it's an avocado +++ who ate the avocado +++ antelope +++ it's not an + che + lope it's an + te + lope +++ we only have one left +++ my fingers are sticking together (*showing her sticky fingers*) + (*cutting the avocado*) +++ is it green on the inside +++ it's not blue +++ L is it green on the inside or blue
195. E: i don't like it
196. E: me too i don't like it
197. E: me i like it
198. E (L): A +++ listen
199. PALS2: please can you put that down i have asked you not to do that it's very fragile +++ you have to listen +++ who needs to go to the toilet +++ not me
200. E: you go to *toilette*
201. PALS2: so we have one more fruit left +++ which is the last fruit in the basket +++ which is the last fruit +++ would you like one +++ L would you like to try it +++ you've already tried it + you're always hungry + you should eat more when you go to the canteen +++ (*putting avocado away*) so i have a question +++ i know L's answer + which of the fruits +++ which was your favourite +++ you think it's this one +++ what's the colour inside
202. EE: purple + yellow + green
203. PALS2: you don't know
204. EE: purple + purple + people + pink
205. PALS2: no + no (*looking to the side and getting up to fetch a cup*) + i'm going to show you a picture first before i show you the real one +++ ahhh +++ it's up here +++ so is that +++ is that a passion fruit +++ give it to me +++ give me the ostrich give me the giraffe (*taking the masks*) you see it's orange on the inside but do you see it's orange with little +++ it has little +++ like little seeds +++ how do you think we could eat this + how are we going to eat it
206. EE: with a + with a
207. PALS2: with a what (*gesturing spooning*)
208. E (N): with a spoon
209. PALS2: with a spoon + and i think we have to taste it with a spoon + otherwise we can't eat it

210. E: spoon moon
211. PALS2: spoon moon
212. EE: spoon + moon + moon spoon + rain + train + star + car
213. PALS2: smell this please (*passing round half of the passion fruit*) +++ you like it + you like it it's very different +++ (*smelling the passion fruit*) + who wants to try it
214. E: (*a pupil gets up and carries the bin to the table*)
215. PALS2: do you want to smell it J
216. EE: no me + no me
217. PALS2: not me +++ L doesn't want to try it
218. EE: [*inaudible*]
219. PALS2: L just smell it + smell the passion fruit +++ it's different huh + you don't like it
220. E (L): i don't like it + i don't like it + eurgh
221. PALS2: you and your brother + that's okay that's just because i cut it +++ i'm going to start now this is your spoon (*gesturing*)
222. E: i don't like it
223. PALS2: if you don't like it you don't have to eat it okay + i'll give you a tissue + just try for me + just try + yes i know isn't it delicious +++ you like it yes or no +++ you're adventurous
224. EE: (*pupils hand their spoons to teacher and taste fruit*) i don't like it + there's no more fruit
225. PALS2: yes or no +++ not for you + you don't like it + you're going to carry your fruit on your head + so my question + five (*counting with fingers*) + four + three + two + one +++ which was your favourite fruit + my favourite fruit +++ was +++ the banana + that was L's answer + what was your favourite fruit
226. E (L): me was banana
227. PALS2: i know yours was the banana because you only tasted one +++ what did you like
228. EE: (*laughter*)
229. PALS2: okay i'm going to ask another way +++ what did you like the best +++ i liked +++ what did you like
230. E: i liked the orange
231. PALS2: and you
232. E: me i liked the orange and the mango
233. PALS2: you liked two and what + L stop + what did you like A
234. E (A): i liked the orange and the banana and the guava
235. PALS2: and the guava + the crunchy guava and what did you like J
236. E (J): passion fruit

237. PALS2: i liked
238. E (J): i liked passion fruit + i liked pineapple + i liked orange
239. PALS2: you liked everything
240. E (J): i liked banana
241. PALS2: so you liked fruit + J did you like something ++ do you want to talk about it + do you want to say something + shhhh (*putting finger up to mouth*) no no no no no (*pointing to A*) + don't you want to say something
242. E (J): i liked pineapple
243. PALS2: so you liked the pineapple and L what did you like
244. E (L): banana
245. PALS2: i liked
246. E (L): i liked banana
247. PALS2: what did you like (*indicating H*)
248. E (H): i liked banana +++ passion fruit
249. PALS2: passion fruit you didn't taste +++ you didn't taste the passion fruit +++ so you liked the banana + you liked the pineapple + and you liked the orange
250. E (L): banana
251. PALS2: what did you like L (*asking other pupils to be quiet*) + they're not laughing at you sweetheart they're just being silly +++ okay let's go to the mat + come sit on the mat and you can tell me what you liked + you'll tell me over there
252. EE: (*pupils sit on the tatami mat*)
253. PALS2: what are you doing with my fruit + that's my snack +++ you want to try
254. E: (*putting the basket on her head*) akeyo
255. PALS2: very nicely done +++ who wants to try to be handa +++ but hey you have to sing with him + okay one two three + (*singing*)
256. EE: (*two pupils walk around the table*)
257. PALS2: handa handa off to see akeyo + akeyo akeyo + which fruit + akeyo +++ nice balancing you didn't drop your fruit
258. E: (another pupil takes the basket)
259. PALS2: handa handa off to see akeyo + which fruit + akeyo + A i didn't know you could balance so well on your head ++ L your turn don't drop the basket + okay can you place it nicely in my hand (*receiving the basket and giving it to H*) + (*singing*) handa handa off to see akeyo + akeyo akeyo which fruit + akeyo + can you place the basket nicely in my hand + thank you akeyo thank you handa oh J + what's the problem
260. EE: [*inaudible*]
261. PALS2: let me put this on your head + sing with him handa handa off to see akeyo + akeyo akeyo + which fruit + akeyo +++ J walks very slowly +++ handa handa off to see akeyo + akeyo akeyo which fruit + akeyo + place it nicely in my hands thank you akeyo thank you handa + very nice

262. E: again me
263. PALS2: (*to pupil in front of her*) but you've already done it + someone who hasn't done it + (*pupil approaches*) okay + are you going to place it in my hand nicely + when you come back + ready + handa handa off to see akeyo + akeyo akeyo + which fruit + akeyo +++ handa handa off to see akeyo + akeyo akeyo + which fruit + akeyo +++ (*clapping*) oh thank you + oh he's coming back oh oh oh oh oh i got it + thank goodness i didn't lose anything
264. EE: [*inaudible*]
265. PALS2: i don't think he wants to do it + do you want to do it + if you're sitting in the back + cross your legs okay +++ we're going to look for + we're going to look for +++ mr mouse (*taking soft toy from E*)
266. EE: (*laughter*)
267. PALS2: (*waiting for silence*) + (*raising finger to lips*) A would you like to come and sit down at the table +++ then stop + we're going to look for animals + i need your help i'm going to count + and look + L L + we + all + went + on + a + safari + what do you see
268. EE: (*murmuring inaudibly*)
269. EE: zebras
270. PALS2: (*motions to L to come and sit at the table*) we all went on a safari +++ when the day had just begun + we spied a lonely leopard + arusha counted (*putting up one finger*)
271. EE: one
272. PALS2: one + you see the leopard +++ one leopard
273. EE: [*inaudible*]
274. PALS2: we all went on safari + over grasslands damp with dew +++ we came across some ostriches and mosi counted +++ (*putting up two fingers*)
275. EE: two
276. PALS2: two +++ can you count them + one two ostriches + ooh + i wonder if they like guava +++ we all went on safari + past an old acacia tree +++ nearby giraffes were grazing + so tumpe counted three + one two three giraffesss (*emphasizing s for plural*) + three giraffesss + say it out loud + three giraffes
277. EE: three giraffes
278. PALS2: three giraffesss (*emphasizing s for plural*) + sss + stick your tongue out + three giraffes +++ we all went on safari + to the ancient crater floor + we heard some roaring lions + mwambe counted (*holding up four fingers*)
279. E: three
280. PALS2: does this look like three to you + you could see it right there + let's count to make sure + one two three four
281. E: and this is no a lion + this is no a lion + this is a lion (*standing up and pointing to the book*)
282. PALS2: yes i see the lion + so four + lions + J i can't hear you + four lions (*emphasizing s for plural*) + four lionsss +++ we all went on safari + where the lake birds swim and

- dive + up bobbed some hefty hippos + akeyla counted five + she ate tangerines and then she counted hippos let's count
283. EE: one + two + three + four + five
284. PALS2: hippos
285. E: where's akeyo
286. PALS2: i don't know which one she is + (*shrugging shoulders*) i don't know
287. E: (*standing up and pointing to book*) this one
288. PALS2: you think that's akeyo
289. E: no + i don't think +++ this one
290. PALS2: we'll do one more can you put your shoes on +++ we all went on safari + among herds that intermix + we followed woolly wildebeests + watende counted six
291. E (L): six
292. PALS2: six you're right + six + let's see them + one + two + three + four + five + six wildebeests
293. E: i don't like wildebeests
294. PALS2: you don't like wildebeests + why + because just because +++ ah + this is my favourite page (*hugging the book*) + why don't you look with your eyes + my favourite page + sh + listen
295. EE: [*inaudible*]
296. PALS2: we all went on safari + with the sun high in the heaven + we spotted zigzag zebras + zalari counted seven +++ one two three four five six seven + zebras + can you say that L + seven zebras
297. E (L): seven zebras
298. PALS2: very good + what's the matter + seven + seven + v v v v v + seven zebras + v v + it's a v sound +++ we all went on safari + near the Serengeti gate + we startled weary warthogs + suhuba counted eight
299. EE: eight
300. PALS2: can you see them + are they hiding
301. E (L): *ah + il y a des sangliers*
302. PALS2: no +++ it's a warthog
303. EE: (*laughter*) + it's a *sanglier*
304. PALS2: do you want to see PF + would you like to go see PF + you want
305. EE: no + no
306. PALS2: we all went on safari + where the treetops intertwine + we met mischievous monkeys + so doto counted nine +++ the monkeys are hiding in the tree you can't really see them can you count with me + one + two + three + four + five + six + seven + eight + nine + mischievous monkeyssss (*emphasizing s for plural*) +++ ten +++ we all went on safari + through a rocky hillside glen + we watched enormous elephants + and bodru counted ten + but they don't say ten + they say + koomi

307. E: *sanglier*
308. PALS2: english day + english day i know i'm sorry i'm sorry (*putting her hand over her mouth*) koomi +++ we all went on safari, in the sunset's fading light + we built ourselves a campfire and bid our friends 'good night' +++ can you say goodnight to your friends
309. EE: goodnight friends + goodnight
310. PALS2: can you do something for me + can you go into the closet and get out some stars + please
311. E: (*getting up and hoping to cupboard*)
312. PALS2: you don't have to jump jump jump just walk +++ it's okay + we have time
313. EE: star star star star
314. PALS2: ah we have to go quickly because the mommas and poppas are coming soon + i think he should get a big star today
315. E (L): (*she gets excited*)
316. PALS2: well + i didn't mean you (*laughter*)
317. EE: (*pupils come to get stars on them*)
318. PALS2: very good
319. EE: (*french brouhaha*)
320. PALS2: english day + go quietly to the door +++ no no no + leave it here 'cause we might need it for monday +++ there's the bell quickly quickly quickly
321. E (L): monday sunday
322. PALS2: no + sunday monday +++ go quietly out the door please
323. E: thank you
324. PALS2: i'm the one that says thank you
325. E: me too
326. EE: thank you
327. PALS2: can you say goodbye to miss MZ +++ you can open the door
328. E: goodbye miss MZ
329. MZ: goodbye princess
330. E (L): do you understand french + understand french
331. PALS2: watch the step +++ she speaks english and french + just like you
332. E (L): and me i speak english and french

End of lesson: 52 min 33 s

ANNEXE 39

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC PALS2 SUR LA SÉANCE D'ALS AVEC LES GS

Mené et enregistré par Muriel Zougs le 3 juin 2013

PALS2 : Professeure d'ALS (Anglais Langue Seconde) numéro 2

GS : Grande Section de maternelle

ESL : English as a Second Language

MZ : Muriel Zougs - doctorante qui mène l'entretien

1. MZ : bonjour PALS2
2. PALS2 : bonjour MZ
3. MZ : alors aujourd'hui on se retrouve en cours d'*ELS* avec les grandes sections
4. PALS2 : oui exactement
5. MZ : alors combien d'élèves vous allez prendre
6. PALS2 : je travaille avec huit enfants + deux filles et six garçons
7. MZ : d'accord
8. PALS2 : les pluparts français et trois enfants coréens
9. MZ : d'accord + ok + et donc je sais qu'il y a deux groupes dans les grandes sections + donc vous vous avez le groupe qui se débrouille un peu plus ou un peu moins
10. PALS2 : un peu mieux
11. MZ : un peu mieux ok + donc cinq français et trois coréens + ok +++ et qu'est-ce que vous avez prévu de travailler aujourd'hui avec eux
12. PALS2 : ben depuis deux semaines on travaille sur l'histoire de "*Handa's surprise*" et dans le cadre de multi culturisme on essaie de faire des histoires qui viennent des autres pays +++ donc c'est une petite fille d'afrique + je sais pas où exactement + qui veut faire une surprise pour une copine qui habite un peu loin +++ donc en passant dans le brousse + la brousse + elle a des animaux qui piquent des fruits de son panier qu'elle porte sur la tête
13. MZ : ah oui je la connais cette histoire
14. PALS2 : donc on fait ça et puis on essaie de +++ ce matin on avait mis l'histoire un peu en ordre + en séquences + et tous les jours on a un tout petit peu pour pas compliquer l'histoire parce que c'est très simple et ils comprennent très bien +++ mais pour compter et aussi comme on est dans le moment des études des cinq sens + donc on a aussi est-ce qu'il y a une odeur + est-ce qu'on peut toucher + est-ce qu'on peut voir + on voit avec les yeux +++ donc c'est juste un thème qui soutient les cinq sens
15. MZ : d'accord

16. PALS2 : c'est ça qu'on va continuer aujourd'hui +++ en principe on doit goûter un peu mais j'ai pas trop envie de goûter + on va voir + on va voir si on a le temps et après on va + comme on avait fait l'histoire au moins deux trois fois et qu'ils connaissent bien qui a pris quoi + on va essayer de continuer avec les noms pluriel +++ non c'est pas ça + les noms pluriel
17. MZ : oui
18. PALS2 : d'accord + parce que souvent surtout les français ils ont du mal à prononcer le S à la fin du nom donc on va essayer à la fin si on a le temps de répéter un peu *three zebras* au lieu de *three zebra* donc on va faire ça +++ mais l'après-midi on sait jamais ce qu'on peut faire parce qu'ils sont fatigués + ils sont petits + donc on fait ce qu'on peut mais je pense on va commencer avec les masques + chaque enfant a coupé + ils coupent très bien regardez
19. MZ : ah oui
20. PALS2 : ils ont coupé et après ils vont prendre le masque devant le visage pour dire que + je suis l'éléphant qui prend le morceau de fruit
21. MZ : d'accord + ok
22. PALS2 : on va faire ça aujourd'hui mais des fois on commence avec quelque chose et on voit que ça roule pas bien on fait autre chose
23. MZ : oui bien sûr et par rapport +++ on s'était rencontrées avec les CE1 + par rapport à votre travail avec les CE1 + vous fonctionnez de la même façon ou il y a des différences
24. PALS2 : il y a une différence parce que le niveau est différent + parce que eux ils connaissent pas encore leur propre langue autant que les CE1 + comme le CM1 vont en connaître plus en français ou un autre langue +++ donc on peut faire plus +++ aussi côté concentration c'est pas encore acquis +++ donc c'est sûr j'essaie de toujours avoir un thème comme ça c'est plus facile à rester dans le thème +++ on va pas parler d'autre chose qui est extérieur de notre petit monde +++ donc oui c'est un peu pareil mais dans les classe de *ELS* souvent c'est ça parce que c'est très facile à perdre le fil + donc si on reste un peu focalisé sur le thème c'est plus facile à suivre
25. MZ : d'accord et est-ce que les enfants sont autorisés à parler en français ou pas du tout + entre eux ou avec vous
26. PALS2 : autoriser je sais pas si c'est le mot que
27. MZ : oui enfin vous préféreriez qu'ils ne parlent pas en français
28. PALS2 : oui + si ça arrive et ça arrive pas souvent + et si ça arrive et s'ils entendent + ou si je dis quelque chose en français + ils m'arrêtent + ils dit PALS2 aujourd'hui *english day* +++ et si ils entendent quelque chose je dis en anglais + ils pensent que c'est en français + ils m'arrêtent pour dire oh non aujourd'hui +++ donc eux ils savent bien quand ils me voient c'est en anglais +++ de temps en temps les garçons quand on a le temps libre ils prennent un livre en anglais bien sûr + il y a certains qui arrivent à déchiffrer des mots déjà + et entre eux ils vont discuter un peu en français +++ ça c'est moment tranquille + ils sont bien pour échanger le livre + donc je laisse un peu et un moment je viens et je dis + ah anglais
29. MZ : vous n'avez pas de *french chair* comme avec les CE1
30. PALS2 : non + non + je veux pas les habituer déjà + j'espère que quand ils arrivent en CE1 ils vont parler en anglais sans soucis sans problème

31. MZ : et les petits coréens + ça arrive qu'ils parlent coréen entre eux
32. PALS2 : au début oui + c'était très difficile + très difficile + j'ai essayé de les séparer mais comme la classe n'est pas grande + c'est pas évident mais maintenant + il y a J. qui reste assis là + maintenant il aime bien parler en anglais mais des fois c'est son anglais à lui + souvent il sort des choses qui est juste +++ donc je pense ils sont tous prêts à parler en anglais + c'est tout à fait naturel
33. MZ : d'accord +++ bon merci
34. PALS2 : de rien

Fin de l'entretien : 6 min 23 s

ANNEXE 40

TABLEAUX SYNOPTIQUES DE LA SÉANCE D'ALS MENÉE PAR PALS2 EN GS

PALS2 : Professeure d'ALS (Anglais Langue Seconde) numéro 2
GS : Grande Section de maternelle
LSco : Langue de Scolarisation / LM : Langue Maternelle
GPAL : Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique
PA : Professeure de section Anglaise
MZ : Muriel Zougs, doctorante qui filme la séance et mène l'entretien

TABLEAU A : CONTEXTE DE LA SÉANCE

Date de la séance :	Durée :	Nombre d'élèves inscrits dans le groupe : 8
Lundi 3 juin 2013	- de la séance : 52 min 33 s - de l'entretien : 6 min 23 s	- présents pendant la séance : 8 - absent : 0
Profil linguistique du groupe :		
<u>LM représentées dans la classe : 4</u> coréen, français, hongrois, irlandais	<u>Nombre d'élèves anglophones : 0</u> - locuteur natif : 0 - avancé en LSco : 0	<u>Nombre d'élèves participant à l'ALS : 8</u> - intermédiaire en LSco : 1 - débutants en LSco : 7 - grand débutant en LSco : 0
Facteurs d'influence des GPAL :		
Niveau de classe : GS Âge des élèves : 5-6 ans	LSco : anglais Statut de la LSco : véhiculaire	Discipline enseignée : ALS Hétérogénéité linguistique du groupe : forte

TABLEAU B : ANALYSE DES GPAL UTILISÉS PENDANT LA SÉANCE

Catégories de GPAL : - types de GPAL x occurrences	Extraits de la transcription de la séance d'ALS en GS	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves :				
- faire un bruit d'appel x 1	69. PALS2: [...] what's this A (<i>holding up a pineapple</i>) 70. EE: pineapple 71. PALS2: (<i>makes gesture with hand</i>) poom 72. E (A): it's a pineapple	pilotage	dévoluer	communication
- faire un geste de main x 4	69. PALS2: [...] what's this A (<i>holding up a pineapple</i>) 70. EE: pineapple 71. PALS2: (<i>makes gesture with hand</i>) poom 72. E (A): it's a pineapple 241. PALS2: [...] shhhh (<i>putting finger up to mouth</i>) 241. PALS2: [...] no no no no no (<i>pointing to A</i>) 267. PALS2: (<i>waiting for silence</i>) + (<i>raising finger to lips</i>) A would you like to come and sit down at the table +++ then stop	pilotage	dévoluer	communication
Pour favoriser la compréhension orale :				
- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes x 2	194. PALS2: [...] avocado you have to say it + a + vo + ca + do 194. PALS2: [...] it's not an + che + lope it's an + te + lope	pilotage	dévoluer	communication

- s'appuyer sur un support visuel x 1	194. PALS2: [...] what's next (<i>pointing to pictures</i>)	pilotage	dévoluer	communication
- montrer x 4	1. PALS2: [...] what's this (<i>holding up a small animal puppet</i>) 61. PALS2: [...] what is this (<i>holding up a mango</i>) 69. PALS2: [...] what's this A (<i>holding up a pineapple</i>) 194. PALS2: [...] my fingers are sticking together (<i>showing her sticky fingers</i>)	pilotage	dévoluer	communication
- répéter x 19	47. PALS2: you ate at your house + no you didn't you ate at the canteen i saw you + i saw you + i saw you with my eyes 103. PALS2: [...] i want us to go in order + listen i want us to go in order 105. PALS2: [...] and what's next + what's next +++ the giraffe H +++ pineapple +++ what's next 109. PALS2: i think we are going to taste [...] yes we are going to taste 142. PALS2: [...] J would you like a piece +++ would you like a piece 170. PALS2: [...] what's the next fruit [...] what's the next fruit 194. PALS2: [...] avocado you have to say it + a + vo + ca + do +++ it's an avocado 194. PALS2: [...] antelope [...] it's an + te + lope 194. PALS2: [...] (<i>cutting the avocado</i>) +++ is it green on the inside [...] L is it green on the inside 201. PALS2: [...] which is the last fruit in the basket +++ which is the last fruit 209. PALS2: with a spoon + and i think we have to taste it with a spoon 213. PALS2: [...] you like it + you like it 223. PALS2: [...] just try for me + just try 225. PALS2: [...] which was your favourite fruit [...] what was your favourite fruit	pilotage	dévoluer	communication

	<p>229. PALS2: [...] what did you like the best [...] what did you like</p> <p>272. PALS2: one + you see the leopard +++ one leopard</p> <p>276. PALS2: [...] three giraffesss (<i>emphasizing s for plural</i>) + three giraffesss [...] three giraffes</p> <p>278. PALS2: three giraffesss (<i>emphasizing s for plural</i>) + sss [...] three giraffes</p> <p>282. PALS2: [...] so four + lions [...] four lions (<i>emphasizing the s</i>) + four lionsss</p>			
- utiliser la gestuelle x 6	<p>23. PALS2: i'm fine (<i>making gesture with the hand meaning 'no problem'</i>)</p> <p>225. PALS2: [...] five (<i>counting with fingers</i>) + four + three + two + one</p> <p>270. PALS2: [...] arusha counted (<i>putting up one finger</i>)</p> <p>271. EE: one</p> <p>274. PALS2: [...] mosi counted +++ (<i>putting up two fingers</i>)</p> <p>275. EE: two</p> <p>278. PALS2: [...] mwambe counted (<i>holding up four fingers</i>)</p> <p>279. E: three</p> <p>294. PALS2: [...] this is my favourite page (<i>hugging the book</i>)</p>	étayage	dévoluer	communication
- mimer x 5	<p>17. PALS2: [...] it's a goat (<i>imitating a goat running</i>)</p> <p>103. PALS2: [...] (<i>switching on CD + the story begins + PALS2 mimes story with gestures</i>)</p> <p>158. PALS2: [...] i cut the moon +++ (<i>miming the action of cutting</i>) half</p> <p>179. PALS2: so +++ were you drinking it (<i>gesturing to pupil who is holding the pineapple up like a glass</i>)</p> <p>207. PALS2: with a what (<i>gesturing spooning</i>)</p> <p>208. E (N): with a spoon</p>	étayage	dévoluer	communication
- reformuler x 11	<p>113. PALS2: (<i>distributing the fruit to the pupils</i>) [...] that's very tiny [...] ohh it's going to be very small</p> <p>134. PALS2: you want to try a little bit +++ a little piece</p>	étayage	définir	communication

	<p>158. PALS2: [...] i cut it +++ i cut the moon +++ (<i>miming the action of cutting</i>) half + i cut it in half</p> <p>170. PALS2: [...] let's go to the next fruit + what's the next fruit</p> <p>177. PALS2: [...] hmm smell that (<i>passing pineapple around table</i>) [...] how does it smell [...] does it smell good +++ my fingers smell good + my fingers smell of fruit</p> <p>194. PALS2: [...] it's an avocado +++ who ate the avocado</p> <p>201. PALS2: so we have one more fruit left +++ which is the last fruit in the basket</p> <p>205. PALS2: [...] how do you think we could eat this + how are we going to eat it</p> <p>219. PALS2: L just smell it + smell the passion fruit</p> <p>249. PALS2: passion fruit you didn't taste +++ you didn't taste the passion fruit</p> <p>251. PALS2: [...] okay let's go to the mat + come sit on the mat</p>			
Pour encourager l'expression orale en LScO :				
- féliciter l'élève verbalement x 1	<p>297. E (L): seven zebras</p> <p>298. PALS2: very good</p>	atmosphère	dévoluer	communication
- indiquer à l'élève quoi faire x 2	<p>225. PALS2: [...] which was your favourite fruit + my favourite fruit +++ was +++ the banana</p> <p>229. PALS2: [...] what did you like the best +++ i liked</p>	étayage	réguler	communication
Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO :				
- reprendre en LScO x 2	<p>165. E (L): miss please i go <i>toilettes</i></p> <p>166. PALS2: yes you can go to the toilet</p> <p>301. E (L): <i>ah + il y a des sangliers</i></p> <p>302. PALS2: no +++ it's a warthog</p>	étayage	institutionnaliser	communication

- menacer de sortir de la classe x 1	<ul style="list-style-type: none"> 303. EE: (<i>laughter</i>) + it's a <i>sanglier</i> 304. PALS2: do you want to see PF + would you like to go see PF + you want 	pilotage	réguler	communication
- demander d'utiliser la LSc x 2	<ul style="list-style-type: none"> 307. E: <i>sanglier</i> 308. PALS2: english day + english day 319. EE: (<i>french brouhaha</i>) 320. PALS2: english day 	pilotage	dévoluer	communication
Pour corriger une erreur de lexique :				
- indiquer que ce n'est pas le bon mot x 2	<ul style="list-style-type: none"> 35. PALS2: [...] J what did you have for lunch 36. E (J): a house 37. PALS2: you had a house 38. E (J): no + chips and chicken 42. E (L): i'm happy + and +++ sad 43. PALS2: oh no no no no we can't be happy + and + sad 44. E (L): i'm happy good and fine 	pilotage	réguler	cognition
- reformuler en rectifiant l'erreur x 1	<ul style="list-style-type: none"> 83. PALS2: [...] what's this 84. E: it's a passion 85. PALS2: it is a passion fruit 	étayage	institutionnaliser	communication
Pour corriger une erreur de prononciation :				
- reformuler en rectifiant l'erreur x 3	<ul style="list-style-type: none"> 12. E: monkai 13. PALS2: monkai + or + monkey 14. EE: monkey 194. PALS2: [...] antelope +++ it's not an + che + lope it's an + te + lope 298. PALS2: [...] seven + seven + v v v v v + seven zebras + v v + it's a v sound 	étayage	institutionnaliser	communication
- montrer la forme de la bouche quand on dit ces mots x 1	278. PALS2: three giraffess (<i>emphasizing s for plural</i>) + sss + stick your tongue out + three giraffes	étayage	institutionnaliser	communication

Pour prévenir ou corriger une erreur de syntaxe à l'oral :				
- insister sur un point de grammaire entraînant de fréquentes erreurs x 4	276. PALS2: [...] three giraffesss (<i>emphasizing s for plural</i>) + three giraffesss 278. PALS2: three giraffesss (<i>emphasizing s for plural</i>) + sss 282. PALS2: [...] four lions (<i>emphasizing s for plural</i>) + four lionsss 306. PALS2: [...] nine + mischievous monkeyssss (<i>emphasizing s for plural</i>)	étayage	institutionnaliser	contenu
- reformuler en rectifiant l'erreur x 13	24. E: (<i>pointing to MZ</i>) what she doing 25. PALS2: what is she doing 46. E (L): i ate my house 47. PALS2: you ate at your 61. PALS2: [...] what is this (<i>holding up a mango</i>) 62. EE: mango 63. PALS2: it's a mango 68. EE: a orange + it's a orange [...] 69. PALS2: it's an orange 77. E (J): a a +++ avocado [...] 79. PALS2: [...] it's an avocado 121. E: no me please 122. PALS2: not me 123. EE: not me please 155. E (H): i don't like it the white 156. PALS2: you don't like the white part 165. E (L): miss please i go <i>toilette</i> 166. PALS2: yes you can go to the toilet 216. EE: no me + no me 217. PALS2: not me 226. E (L): me was banana 227. PALS2: i know yours was the banana 236. E (J): passion fruit	étayage	institutionnaliser	communication

	237. PALS2: i liked 238. E (J): i liked passion fruit 242. E (J): i liked pineapple 243. PALS2: so you liked the pineapple 244. E (L): banana 245. PALS2: i liked 246. E (L): i liked banana			
- demander de répéter x 2	276. PALS2: [...] three giraffessss + say it out loud [...] 277. EE: three giraffes 296. PALS2: [...] can you say that L + seven zebras 297. E (L): seven zebras	pilotage	institutionnaliser	contenu
87 GPAL - 21 types de GPAL – 7 catégories de GPAL				
	atmosphère / définir / contenu	1	11	6
	pilotage / dévoluer / cognition	38	45	2
	étayage / réguler / communication	48	5	79
	tissage / institutionnaliser / culture	0	26	0
	Dominants	étayage	dévoluer	communication

TABLEAU C : ANALYSE DES GPAL ÉVOQUÉS EN ENTRETIEN

Catégories de GPAL : - types de GPAL x occurrences	Extraits de la transcription de l'entretien avec PALS2	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour favoriser la compréhension :				
- traduire x 1	28. PALS2 : oui + si ça arrive et ça arrive pas souvent + et si ça arrive et s'ils entent + ou si je dis quelque chose en français + ils m'arrêtent + ils dit PALS2 aujourd'hui <i>english day</i>	étayage	définir	contenu
- choisir un thème et rester focaliser dessus x 1	24. PALS2 : [...] j'essaie de toujours avoir un thème comme ça c'est plus facile à rester dans le thème +++ on va pas parler d'autre chose qui est extérieur de notre petit monde +++ donc oui c'est un peu pareil mais dans les classes de <i>ELS</i> souvent c'est ça parce que c'est très facile à perdre le fil + donc si on reste un peu focalisé sur le thème c'est plus facile à suivre	pilotage	dévoluer	communication
Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSc0 :				
- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LSc0 quand cela ne concerne pas le travail x 1	28. PALS2 : [...] de temps en temps les garçons quand on a le temps libre ils prend un livre en anglais bien sûr + il y a certains qui arrivent à déchiffrer des mots déjà + et entre eux ils vont discuter un peu en français +++ ça c'est moment tranquille + ils sont bien pour échanger le livre + donc je laisse un peu et un moment je viens et je dis + ah anglais	atmosphère	réguler	communication

- séparer les élèves ayant la même LM x 1	31. MZ : et les petits coréens + ça arrive qu'ils parlent coréen entre eux 32. PALS2 : au début oui + c'était très difficile + très difficile + j'ai essayé de les séparer mais comme la classe n'est pas grande + c'est pas évident	pilotage	dévoluer	communication
- demander d'utiliser la LSco x 1	28. PALS2 : [...] entre eux ils vont discuter un peu en français [...] donc je laisse un peu et un moment je viens et je dis + ah anglais	pilotage	dévoluer	communication
Pour prévenir des erreurs de syntaxe à l'oral :				
- travailler un point de grammaire entraînant de fréquentes erreurs x 1	18. PALS2 : [...] souvent surtout les français ils ont du mal à prononcer le S à la fin du nom donc on va essayer à la fin si on a le temps de répéter un peu <i>three zebras</i> au lieu de <i>three zebra</i>	étayage	institutionnaliser	contenu
6 GPAL – 6 types de GPAL – 3 catégories de GPAL				
	atmosphère / définir / contenu	1	1	2
	pilotage / dévoluer / cognition	3	3	0
	étayage / réguler / communication	2	1	4
	tissage / institutionnaliser / culture	0	1	0
	Dominants	pilotage	dévoluer	communication

ANNEXE 41

TRANSCRIPTION DE LA SÉANCE D'ALS MENÉE PAR PALS2 EN CE1

Filmée par Muriel Zougs le 3 mai 2013

PALS2 : Professeure d'ALS (Anglais Langue Seconde) numéro 2

E : un élève - EE : plusieurs élèves en même temps

E (I) : un élève (Initiale de son prénom)

MZ: Muriel Zougs, doctorante qui filme la séance

1. PALS2: come closer + (*gestures to ask pupils to move nearer the front*) thank you +++
so + are you ready +++ what did we have for your lunch
2. E: steak and saucisson
3. PALS2: steak and potatoes and *saucisson* + good + you're shouting (*pointing to pupil*)
if you want to ask me raise your hand
4. E: and of kiwi
5. PALS2: is that your favourite +++ you know what + if it's sweet it's good if it's not ripe
(*gestures so-so with hand*) you're shouting out (*puts hand flat towards floor to gesture
silence*) +++ raise your hand
6. E: i had *saucisson*
7. PALS2: *saucisson* + i don't know this word +++ *saucisson*
8. EE: *saucisse*
9. PALS2: oh + sausages + ooh + that's not my favourite +++ no (*shaking head to verify*)
10. E: *saucisson* + steak
11. PALS2: sausages
12. E: sausage + sausage + a little bit + or (*gesturing 'little bit' with hands*) + a little bit
steak (*picking up paper and showing the flat shape of a book*)
13. PALS2: like small sausages (*gesturing with finger and thumb for small*) +++ what did
we have for dessert
14. E: kiwi
15. PALS2: just kiwi (*hands out flat for 'only'*) +++ no other choices just kiwi +++ okay
that's fine + we're going to do our poem + i said you needed to read it + you don't
(*insisting on 'don't'*) need to know it by heart +++ (*taking books from S and placing it
on the table*) maybe if we finish early + S is going to read us one of his books but now
+ we're just gonna save the books for later +++ at two-thirty we have + choir +++ right
+ so i'm going to start with V
16. E (V): oh i don't have it

17. PALS2: it's okay i have one for you +++ did you practice at home +++ (*holding paper out for V*)
18. E (V): (*coming to collect*)
19. PALS2: i'll explain after we have time +++ what's your name + please
20. E (V): V
21. PALS2: where are you from
22. E (V): [*inaudible*]
23. PALS2: well welcome to hollywood + are you going to read + this is your first take
24. E (V): (*approaching the front of the class and starting reading*) [*inaudible*]
25. PALS2: did you practice at home
26. E (V): yes
27. PALS2: how many times (*raising one finger*)
28. E (V): um +++ five
29. PALS2: are you sure V +++ okay well thank you very much +++ there's a word in our poem here that says duck under + what is duck under + we know what is duck + it's quack quack (*gestures flapping wings*) +++ no E what is duck
30. E (V): duck under
31. PALS2: duck under well you go like this to duck under (*miming*) + it's not a duck like a quack quack it's like + it's to go really small under something so you don't get touched + V (*gesturing both hands side to side to say so-so*) +++ ummm A + are you ready V it was a nice try a nice (*shrugging shoulders*) try
32. E (A): (*approaching*)
33. PALS2: did you practice at home
34. E (A): yeah
35. PALS2: and do you have a name
36. E (A): yeah
37. PALS2: what is your name
38. E (A): A
39. PALS2: and where are you from
40. E (A): (*shrugging shoulders*) france
41. PALS2: and what are you doing in hollywood +++ what is this an audition +++ well let's see what you can do +++ action
42. E (A): (*reciting poem*)
43. PALS2: wow +++ thank you very much (*clapping*) +++ that was very good we'll have to hire him for a part +++ miss + in the purple t-shirt +++ is this your first audition
44. E: no (*approaching the front of the class*)
45. PALS2: what's the name of your poem +++ are you ready +++ what's your name
46. E: nothing

47. PALS2: nothing that's so sad + and where are you from
48. E: ching chong chang
49. PALS2: ching chong chang + well welcome to hollywood
50. EE: *(laughter)*
51. PALS2: *(gestures to ask for silence)* action
52. E: *(reciting poem)*
53. PALS2: beautiful nothing that was very good + very good C + i have a question + in this poem there is a lot of action + a lot of action words + but every time you come here you stand like this *(standing with shoulders and arms hanging down towards the floor)* +++ duck under + splash + the rain is coming + i want someone to move *(insisting on 'move')* + C + i think C can do it + she looks like she can do it *(smiling)*
54. E (C): *(coming to the front of the class)*
55. PALS2: do you want the page
56. E (C): no
57. PALS2: i have to really hear your voice +++ you need to send your voice to the back +++ where are you from
58. E (C): korea
59. PALS2: korea + ooh wow +++ and what's your name +++ ch ch ch ch C + oh good + are you ready
60. E (C): yeah
61. PALS2: *(putting finger to lips)* sshhh
62. E (C): *(reciting poem hesitantly)*
63. PALS2: *(handing paper to C)*
64. E (C): *(gesturing no)*
65. PALS2: just in case
66. E (C): *(continuing reciting)*
67. PALS2: okay thank you ch ch ch C + ok very good *(clapping)* + do you know something + i want to say thank you for learning it by heart +++ sometimes i ask you to learn a poem by heart +++ and sometimes i ask you to read *(insisting on 'read')* it + i need you to look at me E + it's different +++ *(gesturing to temple and turning finger round to suggest memory)* + you're trying to think and you're looking like this *(raising eyes)* +++ when you read it you're relaxed, you take your time and your words are important +++ sometimes if you're trying to + ah + and you're trying to remember it + it doesn't mean anything anymore + a poem can be + very beautiful that's why sometimes it's important to read it and + and sometimes it's very short and you can remember it +++ very good +++ *(waving paper in direction of the pupil to summon her)* +++ are you ready +++ are you reading + i hope you're reading + good
68. E (E): *(coming to the front of the class)* hello
69. PALS2: hello how are you
70. E (E): fine

71. PALS2: what's your name
72. E (E): ummm + E
73. PALS2: where are you from
74. E (E): america
75. PALS2: you're american too + me too + well welcome to hollywood + are you auditioning +++ you're an actress + no +++ well you're going to try anyway + shhh + action
76. E (E): (*reciting poem*)
77. PALS2: ooh + (*clapping*) there was a bit of movement +++ the next person +++ when you say duck under i want to see you (*gesturing with hand the movement for diving*)
78. E (C): but i wanted to do it
79. PALS2: yes you wanted to nothing but you didn't
80. E (E): (*coming back and doing a ducking movement*)
81. PALS2: (*silencing pupils*) you need to sit down (*turning to pupil*) +++ hello + how are you
82. E: hello +++ how are you
83. PALS2: hello + how are you
84. E: hello how are you
85. PALS2: this is a strange conversation + i want to know how you are how are you
86. E: (*pointing*) how are you
87. PALS2: i'm fine how are you
88. E: i'm happy how are you
89. PALS2: what's your name +++ oh my + you may need to sit down + come back to me later
90. E: (*pupil giggles and goes back to seat*)
91. E (P): i don't have a
92. PALS2: i have one +++ miss you relax a little then come back (*handing paper to E*) +++ ssshhhhh (*raising finger to lips*) +++ hello
93. E (P): hello
94. PALS2: how are you
95. E: i'm fine thanks
96. PALS2: good + what's your name
97. E (P): P
98. PALS2: P + where are you from
99. E (P): korea
100. PALS2: korea + what town in korea
101. E (P): seoul

102. PALS2: (*intake of breath to express excitement*) seoul + the capital + oh wow she came all the way from the capital of korea +++ (*gently moving P round to face the class*) so + she's going to audition for this lovely part + read it loudly miss + are you ready +++ action
103. E (P): (*reciting poem*)
104. PALS2: thank you very much P + from korea + what happened to the duck under part (*ducks*) +++ uh huh you forgot + that's okay (*guiding P back to seat*) +++ L
105. E (L): (*approaching*)
106. PALS2: are you ready
107. E (L): (*nodding*)
108. PALS2: are you going to read it
109. E (L): (*nodding*) + and my name
110. PALS2: hello + what's your name
111. E (L): L
112. PALS2: L + where are you from
113. E (L): hungary
114. PALS2: hungaria + wow + you came all this way + to read this poem + to all these lovely people + are you ready
115. E (L): um yes
116. PALS2: okay + go for it
117. E (L): (*reciting poem*)
118. PALS2: you did it thank you very much that was very good
119. PALS2: (*looking at E*) can you do it + yes + shhh + right + it's not for me it's for them +++ action + i'm afraid if i start talking to you you will
120. E (L): my name
121. PALS2: what's your name
122. E (L): poh kyun ko
123. PALS2: poh kyun ko + and where are you from
124. E (L): um +++ i'm from france
125. PALS2: france + well welcome to hollywood + are you ready to read poh kyun ko
126. E (L): i'm ready
127. PALS2: ok let's go + action
128. E: [*inaudible*]
129. E (L): (*turning to look at PALS2*)
130. PALS2: shhh (*to pupil who is talking*)
131. E (L): (*reciting poem the face covered with sheet*)

132. PALS2: today is + wait stop stop i'm serious + listen + today is friday + i need you to come back tuesday + you must practice at home + many of the words were mixed up
133. E (L): tuesday we're not here
134. PALS2: oh no +++ when can you do it then
135. E (L): we will come back in wednesday
136. PALS2: but i won't see you tuesday +++ well + next friday + friday + you'll come back next friday and you have to read this + next friday you'll come back with this one + and we'll have two poems to learn so you'll have to learn this one + you did not learn this one (*moving finger from side to side to signal no*) + alright + so you come back with + with this one + and the second poem (*indicating two with fingers*) + yes E
137. E (E): but when we do the poem we must learn by heart
138. PALS2: we'll see we'll have to vote on which one we're choosing we haven't chosen yet + S
139. E (S): (*coming to the front of the class*)
140. E: but we can't here on thursday
141. PALS2: yes that's why i said that she's is going to come back and do it for us
142. E: but you're not here friday
143. PALS2: i'm here friday but you're not here friday + i said you were going to do it tuesday but you're not here tuesday i'm here tuesday +++ boys (*signaling boys to quieten down*) +++ we don't need those + put it in your pencil case + put it in your pencil case + okay we're going to listen to our friend here + are you ready
144. E (S): (*reciting poem*)
145. PALS2: thank you +++ that was hard for you right +++ good + okay come on E it's your turn + a little bit + not a lot + L B + when your friends are up here reading i need you to look and listen
146. E: are you going to ask my name
147. PALS2: i don't know your name what's your name
148. E: googoo
149. PALS2: coocoo
150. E: gogo
151. PALS2: hello coco
152. E: gogo
153. PALS2: googoo or gogo
154. E: gogo
155. PALS2: and where are you from gogo
156. E: toto
157. PALS2: well welcome to hollywood gogo from toto + are you ready to read
158. E: (*reciting poem*) rain coming

159. PALS2: wait a minute + what coming
160. E: rain coming
161. PALS2: i thought you said crying coming
162. EE: (*laughter*)
163. PALS2: he's a very dramatic actor + thank you very much +++ (*signaling to last pupil to come up to read*) + (*taking deep breath*) when you're the last person + you've heard it many times (*pointing to each pupil one by one*) + you've studied at home + you've read it many times so the last person (*giving pupil paper*) it should actually be the best one +++ hmm that's a lot of pressure + move over here so your friends can see you S we are looking at E + no + and no + (*pointing to pupil*) + you ready + do you want to introduce yourself + do you want to give us your name + do you want to tell us your name + what's your name
164. E: gobbledygook
165. PALS2: and where are you from
166. E: gobbledygook
167. PALS2: okay this is going to be interesting +++ sh sh
168. E: (*reciting poem*)
169. PALS2: wow (*clapping*) + well done mr gobbledygook
170. E: i didn't [*inaudible*] + because i not find it
171. PALS2: well you did a very good job + i'll take mine back + if you have a pochette you can put it in + you have to study tonight and this weekend because after you go away + you must know it E + we need to choose poem number two
172. E (E): a long one or
173. PALS2: (*shrugging shoulders*)
174. E (E): a short
175. PALS2: maybe a short one if you do a short one we have to know it by heart + that means we have to practice with the movement also +++ so we have + machine poems (*holding up a book*) + yes or no
176. EE: no + yes + noooo
177. PALS2: we have seaside poems again (*holding up a book*)
178. EE: nooooo
179. PALS2: hmm that's my favourite +++ and noisy poems
180. EE: yeahhhh + oh no
181. PALS2: that's my least favourite +++ alright we'll take a vote (*writing titles of books on the board*) +++ so we have machine poems
182. EE: yeahhh + nooo
183. PALS2: noisy
184. EE: yeahhhh + noooo
185. PALS2: and seaside

186. EE: yeahhhh + nooooo
187. PALS2: so who's for the noisy poems + raise your hand +++ do it yourself don't worry about your friends + (*counting pupils*) one two three four five six seven +so that only leaves a few + so let's see what you wanted + seaside + just us sweetheart +++ and machines + oh the boys + (*writing on the board*) + okay so which one +
188. E: machines
189. PALS2: it's a vote sweetie +++ and for the + ouf + look how long they are
190. EE: noooo
191. PALS2: that's not for us + we're looking for something shorter + song of the train + no it looks long but some of the words are repeat over and over +++ look + clickety clack + that's a possibility + that's a maybe +++ maybe +++ we're not going to read it all C +++ let's look for another one + girls C + sit down please + weather + we have to choose one + quickly +++ jazzman + i like the sound of that + no + maybe + quickly + engineers + we can't say no to everything please + the yak +++ you know + i think i'm going to have to choose +++ the small ghostie + can i say something + look at the picture to get an idea + you can't just look at the words and think i can't do it + this one looks like a possibility +V + i'm finished i don't have any more + the yak + jazzman + is this the one + O + sit on your chair please + rhyme + we didn't see that one + yes or no + let's see yes + 1 2 3 4 5 6 7 8 9 + almost 9 + so this is it + i'll make a copy + that's a vote C i'm sorry + i'll make a copy and give it to you when we go + before we go to sports + oh you know what's in here too + i didn't realise in the noisy poems +++ (*showing the book*) spaghetti spaghetti
192. EE: noooo [*inaudible*]
193. E: can we see all
194. PALS2: can we do what
195. E: can we see all the thing we not do
196. PALS2: i'll show you two but we don't have time to see all of them
197. E: PALS2 can you + can i um + see + um the poem
198. E: (*standing up and interrupting*)
199. PALS2: wait she's asking a question can you see the poem of
200. E: but i see one at the [*inaudible*]
201. PALS2: you saw one before
202. E: noisy poem
203. E: yes in the noisy poem
204. PALS2: can you come and see me when the bell rings and i'll give you the book
205. E: can we after do the seaside
206. PALS2: that's my favourite one but no one chose it + so maybe next next time + it was just you + just the two of us + next time we'll choose one from seaside and then we'll go back to + machine and then we'll go back to noisy + we'll do it like that + alright (*going to her desk*) +++ we started + i'll explain if we have time i'll explain at the end + i'll just go and get the handouts we have choir at 2:30

207. E: we can do simon says
208. PALS2: no we can't do simon says yet if we have time we'll do it at the end +++ we started this + V + this is yours + on tuesday + we're going to continue + E this is yours +++ E +++ do you remember what we were looking for
209. E: can i do it
210. PALS2: yes okay +++ do you remember what it was we were looking for + that's mine + what were we looking for + wake up + A A A + wake up (*insisting on 'up'*) + what were we looking for on this sheet + we were looking for adjectives +++ that's not my question + i can't stand until someone answers my questions + are you ready C + A please stop it + are you ready + i have a question + what were we looking for in this packet of papers + E
211. E (E): nouns
212. PALS2: nouns + can someone tell me what a noun is + (*intake of breath*) C what's a noun
213. E (C): paper
214. PALS2: that's an example + can you give me the definition +++ after you've told me what it is + what is a noun
215. E: it's a place a thing or a person
216. PALS2: exactly + it's a person + a place + or a thing +++ C wants to give us an example of a noun
217. E (C): table chair
218. PALS2: what's a table chair
219. E (C): table + chair + dog
220. PALS2: oh a table + or a chair + or a dog
221. EE: dog + girl + boy
222. PALS2: i have another question + that's correct + how about PALS2
223. EE: yes + no
224. PALS2: my name PALS2
225. EE: it's a proper noun
226. PALS2: it's a proper noun + what about writing a proper noun + how do i know
227. E (E): it's capital letter
228. PALS2: it's a capital letter (*picking up pen and pencil case from E in the front row and confiscating it*) +++ now you're free + you can relax + what's another proper noun of a place + we have had a proper noun of a person + PALS2 + S + A + sshh + what's a proper noun of a place + that starts with a V + i'm asking him + (*signaling to look with two fingers pointing to eyes*) it starts with a V it's a place + it's a beautiful place + it gets very cold
229. E: beautiful
230. PALS2: yes
231. E: it's me

232. PALS2: yeh i'm asking you + you should know +++ quickly
233. EE: i knowww
234. PALS2: i know too 5 4 3 2 1 what is it
235. E: shrugs shoulders
236. E: valensole
237. PALS2: nooo + i'm asking A +++ E + will you listen
238. E (A): vancouver
239. PALS2: vancouver +++ what's another example of a place
240. E: what is vancouver
241. PALS2: vancouver is a place in canada + and that's why i call him vancouver + when he doesn't listen i say vancouver (*insisting on 'vancouver'*)
242. E: vancouver is very very very very very big (*insisting on 'big' and making gesture with arms open wide*)
243. PALS2: is it beautiful + yes i think it's very beautiful +++ another place + a noun + a proper noun + vaux + i've never been there + is it close to here + is that where you live
244. E: a little bit
245. PALS2: a little bit close + V + is V a proper noun
246. EE: yessssss
247. PALS2: who said no
248. EE: umm
249. PALS2: oh + is it the proper noun of a person + a place + or a thing
250. EE: person
251. PALS2: person + A + give me a proper noun
252. E (A): A
253. PALS2: A +++ what is the regular proper noun for A
254. E (C): he
255. PALS2: no that's a pronoun + i want a common noun
256. E: boy
257. PALS2: boy +++ A + boy + C + girl + understood +++ L girl + PALS2 lady + i'm not a girl + okay + we've done the first page (*dropping papers*) + the second page + are you laughing at me +++ so + second page + are we on the third page or the puzzle + are you on this page
258. EE: yes
259. PALS2: don't you have one (*looking at E*) + do i have yours + don't you have one + this is mine it has my writing on it + girls do you have an extra one + vancouver you don't have one + this is T's +++ (*looking through papers*) i'll give you this one + i don't know where yours is + ah + look (*finding his paper and giving it to him*) + we're on this page (*helping S to find page*) +++ in the box + in the word box + we're looking for +

nouns +++ please circle them + circle them + V + do not cross it out + circle it + so i can see the word + i'll come around to see if i can + find the words + find the words on your own and i'll give you the word list

260. E: can we help
261. PALS2: can you help each other + do three words first then you can help each other + do three words by yourself + nouns (*circulating to help pupils to complete the exercises*) +++ there are so many nouns + plural nouns + chicken + where does the chicken live + in the bathroom + on a farm + in a nest
262. EE: (*two pupils suggest nouns in french*)
263. PALS2: it's not french it's english day a nest where does a bird + live + when you get three or four words + you want to see a theme you want to see a pattern +++ the words go together nicely + i think you're going to see the word school + oh that's a strange one + if you can't find the word A can help you
264. E: can you help me
265. PALS2: i see one
266. E: how many
267. PALS2: eleven words +++ do you see the words you know + i'll write some words next to it then i'll erase them + can you see it (*writing the words*) +++ when you find it + cross it out
268. E: it's difficult
269. PALS2: it's difficult +++ there's another letter before +++ do you see them S + city + see the word city and circle it
270. EE: (*pupils count words*)
271. PALS2: i'll give you five more minutes okay +++ we're not going to finish it today + you see TV is TV a word + no you need television right + that sounds good to me
272. E: i've finished + i've finished too + i have eleven + i see hens
273. PALS2: that's very good + cross it out when you find it +++ what's the matter C + we're going to write a message +++ do you know what is a message + a message in a bottle +++ how many do you have +++ if you've finished close your page and i'll collect it or C will do it + A is still working + i've got another idea + when you've finished come and put it on the table + what are you doing +++ you're missing one + as soon as S finds all his words + i know you're not finished +++ V how many + we'll finish it next time + we'll do it next time + 5 + 4 + 3 + 2 + 1 + we're ready + i'm giving everyone a half a sheet of paper +++ we're going to leave it in a bottle + it's like a secret message + someone's going to find it + i don't know who's going to find it
274. E: it's for a man
275. PALS2: it's for a man
276. EE: no + the fête *des mères*
277. PALS2: ah + mother's day + no + when is mother's day here + the 12th the 12th of may
278. E (A): no the 26th
279. PALS2: the 26th + ok i have no idea when is mother's day + in america mother's day is not the same day + in america it must be the 12th + in Korea is it like America + the 16th

- + we have all these days to remember +++ does everyone have a paper +++ ok we will decide together + we're going to write a message
280. E: what is a message
281. PALS2: it's like a letter + a little letter + and we're going to stick it in a bottle (*rolling paper*) + i have lots of bottles in my classroom not just one bottle + and we're going to leave it + maybe + in different classrooms +++ on the teacher's desk
282. EE: yay
283. PALS2: so we're not going to write CE1 + they're not going to know where it's coming from okay + it's a surprise + so a message + shhh (*holds up paper*) + listen S + our message must be a kindness message + like wishing someone a happy day
284. E: or how are you
285. PALS2: well how are you is very nice but i don't know if it's a kindness message
286. E: or happy birthday
287. PALS2: but + it's not their birthday though + happy birthday to you too
288. EE: (*laughter*)
289. PALS2: we should say something like
290. E: happy new [*inaudible*]
291. PALS2: happy new what + i don't know what that means + happy day + yes that's a nice way to start + i hope you're having a happy day +++ the sun is out and it's beautiful + you have to write something kind + raise your hand because i don't know who's talking + are you talking A + raise your hand + so we are going to work in teams of two (*raising two fingers*) + that means you're working with me S + you and me + let me explain no no no no (raising hand to calm pupils down) + the person seated next to you is your team (*indicating 'next to' by waving hand to and from*) + lists names + these are great teams + that means we should have (*counting*) six messages and we have six bottles + we have to do it quickly + i think we're going to write it on one page cause you can practice to write it on your page then decide which one looks the best because when a person reads it they have to be able to read it + so the writing has to be very nice + between you two +++ (*thinking*) who's the best writer
292. EE: A
293. PALS2: look at poor A's face + i don't know + both of you write it and you decide which one is + beautiful +++ no i didn't ask for your opinion + alright + so + it's kindness + you can write the word kindness first
294. E: we do like this + or like this (*holding paper vertically then horizontally*)
295. PALS2: you choose + i'm going to do mine like this (*holding paper horizontally*) + because when i fold it + it's going to be easier to stick it in my bottle (*rolling up the paper and placing it in the neck of the bottle*) +++ but you choose + i can fold it
296. E: so i can roll it like this
297. PALS2: you're not rolling it + i'll roll it don't you worry + you can write on this side (*taking paper to demonstrate rolling*) + but you can write here it's okay + i can roll it like this
298. E: how do you spell beautiful

299. PALS2: oh + ouf + that's a strange question +++ A wants to know how to spell beautiful
+++ can you help me
300. E: i know + can i
301. PALS2: this is a word we should know right +++ V said she could do it we will see
302. E (V): (*writing on the board*)
303. PALS2: that's a nice start + it starts with a b + do you know now +++ (*going to the board*) so is she right
304. EE: yes
305. PALS2: what do you see there vancouver
306. E: ful
307. PALS2: beautiful like you + very good
308. EE: can i write beautiful too
309. PALS2: yes you can write beautiful you can write kindness + i'm going to write many words and when you decide how to put the sentence together + you can write + excuse me (*puting her hand up in the air for silence*) + you can only write one + sentence + you don't have to write a long message + you can say + i hope + you + are + happy + today
310. E: you're beautiful
311. PALS2: i like that one + you're beautiful
312. EE: can i write like this + i'm finished
313. PALS2: you're finished + can i look (*unrolling paper to read message*) + it's not it's beautiful - le (*emphasizing the 'le'*) + why's it beautiful-le
314. E: (*writing on board*)
315. PALS2: it's going to take too long + first you write your sentence and then you can go back and write if you have time + do it like that +++ do you like his sentence + do you like it (*helping pupils to finish their work*) we have five minutes to do it + i'm sorry we only have five minutes + i'll help you to do it + why are you hiding it from me + what does hope mean +++ (*thinking*) i don't want to say it in french + hope is something in the future which you hope happens good + say you are having a birthday party + you say i hope you have a nice birthday
316. EE: i think + i wish
317. PALS2: if you want to speak french come to the french chair + don't speak french in your chair +++ yes i hope + i'm going to give that to A + let me do it + don't push it all the way down or they won't be able to get it out + did you write someone's name
318. E: i wanted to write it for E
319. PALS2: i'm going to ask you to do something + can you do something for me + in my classroom in my cupboard i have bottles + in cupboard number two + can you get one for me + yes you can go with him + you take one and you take one too + no running +++ you all have to remember +++ the writing is very nice the spelling is perfect + it has to be a surprise + (*a teacher passes by outside*) hello we were just talking about you
320. EE: (*pupils come back bringing bottles from PALS2's classroom*)

321. EE: PALS2 they didn't find it + i found it for them
322. PALS2: who are you going to give it to + i shall choose + no pressure + one for K + K already has one + i think
323. E: PALS2
324. PALS2: you're going to give one to me + i'll give it to myself +++ you girls are such good writers +++ (*clapping hands to gain attention of pupils*) stop (*pointing at boys in first row*) V wants to say something in french i don't know
325. E (V): (*sitting on the french chair*) je peux amener
326. PALS2: you have too many words you want one word in french it's bottle
327. EE: she wants to know if she takes a bottle
328. PALS2: if she can take a bottle we don't know we will have to see + because it is two people together + maybe later
329. EE: [*inaudible*]
330. PALS2: get ready to go now + pencil cases ready + look they're ready + they're going
331. EE: (*pupils get ready to leave classroom*)
332. PALS2: everyone put their pencil cases here please + please say bye to PhD student
333. MZ: good bye

End of the lesson: 59 min 02 s

ANNEXE 42

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC PALS2
SUR LA SÉANCE D'ALS AVEC LES CE1

Mené et enregistré par Muriel Zougs le 3 mai 2013

PALS2 : Professeure d'ALS (Anglais Langue Seconde) numéro 2

CE1 : Cours Élémentaire 1^{ère} année

PALS1 : Professeure d'ALS numéro 1

PA : Professeure de section Anglaise

ESL : English as a Second Language

CP : Cours Préparatoire

CE2 : Cours Élémentaire 2^e année

CM1 : Cours Moyen 1^e année

CM2 : Cours Moyen 2^e année

MZ : Muriel Zougs - doctorante qui mène l'entretien

1. PALS2 : pour que tout le monde parle un tout petit peu et on trouve un balance sans trouver un balance parce que + heu + ce qu'on essaie de faire aussi c'est + heu + reproduire peut-être la façon que on enseigne aux états-unis parce que je suis américain + heu + PA elle va faire comme on font angleterre + et nous on n'a pas cette heu tout le monde a la chance de faire la même chose + si il fait bien il fait bien + si elle fait pas bien elle fait pas bien + c'est direct + tout le monde peut pas faire la même chose + on partage et on fait suivant les débats les votes + donc on essaye de faire ce qu'on fait en principe mais c'est vrai dans un cadre à la française aussi parce qu'on est en france donc on peut pas oublier que on a besoin de garder + heu + des courants
2. MZ : un lien
3. PALS2 : oui on est obligé + en même temps on essaie de garder ce qui marche dans l'éducation mais aussi ce qui marche pour les + les élèves français + parce qu'on est la plupart français dans cette classe + on a pas mal de coréens + ce que je trouve c'est bien parce que ça fait un mélange mais c'est pas du tout une classe traditionnelle *ESL* c'est pourquoi je disais peut-être pour grande section parce qu'on a un mélange aussi de pays + heu + de langues + mais c'est une classe de 8 élèves + donc c'est tout à fait gérable +++ ici je trouve 13 c'est + c'est pas que c'est pas gérable + c'est différent + c'est compliqué + on ne peut pas faire la même chose + on peut pas faire le même échange + donc et c'est comme ça parce qu'on sait jamais si on aura deux ou on aura douze + ça dépend
4. MZ : et moi je voulais vous demander si vous travaillez avec PA + est-ce que vous travaillez des fois des thèmes qu'elle va travailler en sciences ou en histoire pour le vocabulaire + ou des choses comme ça + ou alors est-ce que c'est complètement décroché
5. PALS2 : ça dépend + ça dépend la classe + pour le CM1 + on travaille souvent sur le même thème +++ si c'est astrologie + ils vont faire la même dans ma classe *ESL* + ils

vont suivre ce qu'ils font aussi mais avec le vocabulaire beaucoup plus simple + plus expliqué +++ donc ils vont faire sciences aussi en même temps qu'ils font dans la classe principale +++ avec PA ce qu'on fait ensemble + c'est langue + c'est à dire comme ce matin +++ vous n'étiez pas là ce matin

6. MZ : si en maths + j'étais là en maths
7. PALS2 : ah oui d'accord + c'était juste avant + c'était le
8. MZ : l'anglais
9. PALS2 : le cours avant + l'anglais + on fait tout ce qui est littérature + l'anglais et *phonics* surtout *phonics* ensemble + et ça c'est notre partage + après ça en CE1 + on fait pas le sciences ensemble + ça commence en principe CE2 + CM1 + et ça continue bien sûr en CM2 + CM1 CM2
10. MZ : oui parce que là vous avez pris tous les enfants qui ne sont pas anglophones + mais le matin avant la récréation vous prenez un tout petit groupe
11. PALS2 : tout le monde ensemble + jusqu'à 9 heures + 9 heures et quart +++ 8 heures 25 jusqu'à 9 heures et quart + on fait ensemble anglais *phonics* + c'est à dire la classe entier + et après je prends + comme j'ai treize je peux pas prendre treize pour une partie langue + on a deux groupes A et B et je prends A le mardi et B le vendredi +++ donc j'ai huit et neuf + parce que S vous avez bien vu + S + E et V qui était là + je les prends chaque fois dans le groupe A et le groupe B
12. MZ : parce qu'ils en ont le plus besoin
13. PALS2 : et S vient d'arriver il y a deux semaines + donc je les prends chaque fois + et ça c'est pour renforcer la langue +++ ils ont aussi un *textbook*
14. MZ : un cahier + un livre + un manuel
15. PALS2 : un manuel + voilà +++ un manuel à suivre où ils vont apprendre certaines bases et on a des livres qui commencent au numéro 1 pour les débutants jusqu'à 5 + donc 5 c'est vraiment intermédiaire donc ils arrivent vraiment à parler et s'exprimer et écrire +++ donc on a ça dans le côté *ESL* + donc ils ont un livre à suivre qu'ils ont pas les anglophones + dans leur classe +++ mais souvent + on utilise les mêmes références pour grammaire +++ ce qu'ils utilisent chez PA + on va l'utiliser aussi mais le niveau en dessous
16. MZ : d'accord + et ce *textbook* tous les enseignants d'*ELS* utilisent ce *textbook*
17. PALS2 : oui + pas en maternelle + en élémentaire
18. MZ : à partir du CP + d'accord + ok + et les deux groupes + le groupe que vous prenez le mardi et celui du vendredi + il y a une différence de niveau ou c'était juste pour les séparer
19. PALS2 : au début j'avais choisi les deux groupes sans vraiment réfléchir + parce que je trouve que c'est mieux quand les groupes sont mélangés +++ c'est à dire il y a quelqu'un qui est fort et quelqu'un qui est moins fort + c'est comme ça on apprend entre nous + c'est pas le prof + c'est + ça vient de moi mais ça filtre différemment et ils apprennent entre eux comme ça +++ mais finalement je trouve que peut-être c'était +++ ils ont un peu plus avancé +++ mais c'était comme ça + mais comme je vous ai dit chaque fois + il y a S + V et E comme ça ça fait le balance + qu'il n'y a pas que des forts dans la même classe

20. MZ : d'accord + et parmi les élèves qui viennent en *ELS* vous savez combien de nationalités différentes ils ont
21. PALS2 : heu + donc bien sûr on a français + indien + espagnol + chinois + pas forcément avec moi + je regarde tout la section *ELS* +++ je dirai six
22. MZ : ah oui + quand même + et avec donc six langues maternelles différentes aussi oui +++ et leur niveau d'anglais + il y a des grandes différences aussi +++ il y a les trois qui sont complètement débutants + et après il y a encore d'autres niveaux +++ d'accord
23. PALS2 : non mais les niveaux sont tout à fait + heu +++ on a les filles qui étaient de ce côté + je sais pas pourquoi elles étaient comme ça + mais elles sont beaucoup plus forts + sauf la petite E + mais les autres sont beaucoup plus forts + parce qu'ils font + c'est dommage j'ai pas ça avec moi aujourd'hui + ils font +++ si ça vous gêne pas est-ce qu'on peut aller à côté +++ je vais regarder d'abord s'il m'en reste dans ma classe +++ je reviens tout de suite
24. MZ : ok
25. PALS2 : les classes de langues sont dans les petites classes comme ici
26. MZ : sauf celle de PALS1
27. PALS2 : oui + ce qui n'est pas mal si on a entre quatre et six ou même huit enfants + parce qu'on peut les garder vraiment ensemble + et pour discuter + pour parler + c'est mieux +++ j'ai ajouté ça pour S + on est là avec les huit mais pour pour le CE1 + en parlant de niveau +++ et c'est dommage + je peux pas vous montrer + ils ont un journal comme ça + avec des explications + ce qu'il faut faire + donc ils font une image avec une *label* + ce que c'est et puis + sommaire + et donc ils font comme ça + et c'est dommage je peux pas vous montrer +++ mais maintenant ça c'est à moi + ils ont là parce qu'on est presque à la fin de l'année +++ quelqu'un comme E elle va être là sachant qu'il faut faire chaque semaine +++ et des filles qui sont très forts + ils ont toute la page c'est bien correct + avec ce qu'il faut +++ et puis il va avoir un autre élève qui va faire trois ou quatre lignes + ce que je trouve c'est aussi bien + avec des images qui vont sortir du texte + du livre + mais c'est pour renforcer leur autonomie +++ parce que c'est ça le plus grand *concern* + c'est que les enfants qui sont pas anglophones + ils apprennent bien les bases en classe mais une langue c'est vivante + une langue c'est ce que on fait + ce qu'on est et on essaie de trouver des méthodes + des façons que aussi à la maison + l'anglais ça fait partie de leur vie +++ donc c'est par le journal + c'est par des livres + des cassettes + des dvd + presque forcer l'anglais entrer dans leur porte parce que c'est ça qui est le plus compliqué +++ surtout après les vacances
28. MZ : et les poèmes aussi + c'est pour ça aussi pour qu'ils s'entraînent à la maison avec leurs parents peut-être
29. PALS2 : et souvent les parents ils veulent bien que leurs enfants parlent anglais + je trouve c'est très bien + je vois bien l'intérêt + de parler une autre langue +++ mais souvent les parents sont pas tout à fait partants de parler en anglais devant leur propre enfant +++ c'est comme ça + je sais pas pourquoi
30. MZ : s'ils ne maîtrisent pas bien l'anglais peut-être ils n'osent pas
31. PALS2 : même si on ne maîtrise pas bien on peut partager + donc on essaie + on arrive à trouver des méthodes pour impliquer les parents +++ et ça c'est une façon + parce que les parents sont obligés de signer et les enfants sont obligés de lire à haute voix ce qu'ils ont écrit et d'expliquer même en français ce qu'ils ont marqué + et les parents sont

- obligés de signer et les enfants retournent le journal pour dire +++ ah ma mère elle a beaucoup aimé +++ comme ça il y a toujours cet échange que l'anglais c'est important pour maintenant + pas seulement pour un jour + si j'ai un travail + que je dois parler anglais +++ donc c'est ça notre but + pour qu'il y ait un partage avec la famille + parce que ça c'est pas toujours évident
32. MZ : sinon dans la séance qu'on a vue + tout à l'heure + donc vous leur donnez souvent des poèmes comme ça +++ ils en ont toujours
33. PALS2 : depuis huit ou neuf semaines + parce qu'on fait *poetry corner* + donc chaque six + huit semaines on a autre thème +++ ça c'est tout le temps + ça c'est toute l'année et on a un autre thème et maintenant on est dans la poésie +++ donc chaque semaine ils ont une nouvelle poésie à apprendre + des fois par cœur mais des fois pour lire + à lire +++ et bon bien sûr il y a toujours les filles qui veulent faire par cœur mais c'est autre chose +++ j'essaie d'expliquer c'est bien mais c'est pas la relation avec les mots + c'est autre chose
34. MZ : c'est pas la mémoire
35. PALS2 : oui voilà
36. MZ : c'est pas pour travailler la mémoire + c'est pour travailler l'expression
37. PALS2 : en anglais + par cœur c'est pas important + c'est moins important qu'en français +++ s'ils connaissent par cœur c'est très bien je les laisse faire + mais je veux bien que des fois on peut regarder les mots + on peut lire + on peut s'exprimer +++ donc oui chaque semaine depuis quelques temps +++ ils vont continuer +++ ils aiment beaucoup donc on va sûrement continuer jusqu'à la fin de l'année + ou presque +++ *ESL* aussi c'est de suivre + comment je peux dire ça + c'est de suivre ce qu'ils aiment les enfants + c'est pas seulement d'être rigide + on fait ci + on doit faire ça + on a des choses à suivre + on peut trouver l'ordre et on peut voir ce qu'ils aiment + et si ça peut les progresser + les faire progresser en anglais + c'est ça qu'on fait +++ maintenant la poésie je vois bien qu'à chaque fois ils demandaient +++ dis-moi mon nom + mon nom + d'où je viens +++ chaque fois et c'est très bien parce que pour eux c'est la première fois + c'est leur façon à aimer l'anglais +++ donc oui la poésie c'est important
38. MZ : et après ils font à chaque fois de l'oral et puis un petit peu de travail écrit comme on a vu avec les mots à retrouver + et puis le message à écrire à chaque fois
39. PALS2 : oui + c'est pour avoir quelque chose un peu structuré + c'était l'idée la poésie + c'était leurs devoirs à regarder + ils m'ont donné mardi leur journal pour corriger + je dis corriger comme ça et c'est pas plein de rouge +++ c'est à dire il y a quelque chose comme le mot *beautiful* comme vous m'avez demandé + c'est un mot que en principe ils ont derrière + ils doivent savoir + il y a une liste avec des mots et on fait ça souvent + donc si dans son écriture il a mal écrit *beautiful* + je vais corriger ça + je vais pas forcément corriger la structure constamment parce que c'est pour aimer aussi ce que j'ai fait + je m'exprimais + peut-être la prochaine fois + si je fais la même faute + je vais rattraper +++ et je demande aussi des questions donc ils sont obligés de répondre à mes questions par rapport au livre ou quelque chose personnel +++ donc il a ça comme un travail structuré + la poésie maintenant + et après j'essaie de donner quelque chose qu'ils ont jamais vu +++ la grammaire + on est sur les noms + on a déjà vu les adjectifs + donc ils savent bien un peu ce que je veux + mais c'est pas quelque chose ils ont étudié + et après quelque chose qui est tout à fait comme le *message in a bottle* je veux bien voir s'ils arrivent à faire une phrase pour n'importe qu'elle raison +++ des fois on fait une carte de remerciement + si quelqu'un a fait quelque chose on aura *a thank you card*

+ donc il faut chercher sans savoir + et avec certains élèves il faut beaucoup de ça + parce qu'il veulent savoir d'abord avant + comme ça je connais par cœur + et comme ça je peux le faire +++ et c'est pas ça + c'est pas ça + donc on essaie de faire un balance mais chaque fois c'est un peu différent + c'est pas toujours dans le même ordre + c'est pas +++ c'est beaucoup plus relax + que peut-être en classe en français + parce qu'ils ne sont pas à l'aise + ça va pas + ça va pas rouler + ils vont pas travailler + ils vont pas faire parce qu'ils seront peur que c'est pas ça +++ et quand c'est pas bien + comme avec B je savais bien qu'elle avait pas lu sa poésie + la façon qu'elle lisait + elle a essayé + j'ai dit *good try* mais elle savait bien que c'était pas ça + c'était pas ça mais elle a essayé donc la prochaine fois elle va faire mieux + je sais elle va faire mieux + elle se sent pas heu

40. MZ : oui + elle n'a pas peur
41. PALS2 : non + elle sait que c'était pas bien + elle va pas se stresser + mais en même temps je sais qu'elle va faire mieux +++ *ESL* c'est un peu ça + il faut trouver un peu de tranquillité
42. MZ : c'est ce qui est difficile
43. PALS2 : apprendre une langue c'est pas évident + même s'ils font plusieurs heures par semaine + c'est pas évident
44. MZ : et vous travaillez plus la langue de communication que la langue vraiment des disciplines comme dans la classe principale + avec les sciences + l'histoire + tout ça + tout ça +++ l'*ELS* + je ne sais pas je vous demande + c'est peut-être plus justement pour arriver à se débrouiller entre guillemets à communiquer avec les autres quoi
45. PALS2 : ça c'est à ce stade de CE1 oui je dirais c'est plus ça même si on a grammaire + on a des instructions + on a des livres
46. MZ : vous savez que vous devez faire les adjectifs + les noms + il y a un programme
47. PALS2 : oui + mais je fais CM1 aussi comme j'avais dit + et ça c'est plus précis +++ on peut plus après trois ou quatre ans en anglais + on peut plus faire les mêmes propositions + on peut pas pour les enfants faire les mêmes fautes + on a besoin d'avancer à autre chose + c'est pourquoi en CM1 c'est sur + on suit la classe principale
48. MZ : oui + et qu'est-ce que je voulais vous demander + donc on a vu en classe que les enfants ne doivent pas parler français
49. PALS2 : dans ma classe
50. MZ : oui dans votre classe + il y a le système de la chaise + *the french chair* + si quelqu'un vraiment veut essayer de + ne trouve pas le mot en anglais + vous demandez aux autres en français + il s'assoit sur la chaise + c'est un moyen pour limiter le français
51. PALS2 : oui + ce que j'essaie d'éviter parce qu'avec moi direct ils vont pas forcément parler en français + mais entre eux + donc je veux pas que ça soit que avec moi qu'on parle anglais +++ anglais c'est une langue qu'on peut parler avec les autres aussi +++ et donc j'avais ça en début d'année + on avait même un petit drapeau en français sur la chaise + c'était vraiment c'est là qu'on parle français pas ailleurs +++ et ça a bien marché mais c'est normal aussi + il y a des moments toute la journée en anglais + si je suis française j'ai envie de parler en français avec ma copine + en sachant que quand on joue il vont parler en français +++ mais même en classe des fois on a besoin de dire quelque chose vite fait + donc là je laisse tomber + je dis rien + des fois je viens + je dis *english day english day* + donc ils savent bien que

52. MZ : et vous vous ne parlez jamais en français aux élèves ou est-ce que ça peut arriver
53. PALS2 : non je parle pas en français + déjà mon français c'est pas là que je vais enseigner ou quelque chose + comme tout à l'heure + je voulais expliquer *hope* + je pouvais vite dire 'espérer' + mais j'essaie de trouver un autre moyen et j'hésite pour que les autres essaient de chercher aussi en anglais +++ j'essaie d'éviter mais ça peut arriver
54. MZ : d'accord + ok + c'est bon

Fin de l'entretien : 19 min 15 s

ANNEXE 43

TABLEAUX SYNOPTIQUES DE LA SÉANCE D'ALS MENÉE PAR PALS2 EN CE1

PALS2 : Professeure d'ALS (Anglais Langue Seconde) numéro 2
CE1 : Cours Élémentaire 1^{ère} année
LScO : Langue de Scolarisation / LM : Langue Maternelle
GPAL : Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique
ESL : English as a Second Language
PA : Professeure de section Anglaise
MZ : Muriel Zougs, doctorante qui filme la séance et mène l'entretien

TABLEAU A : CONTEXTE DE LA SÉANCE

Date de la séance :	Durée :	Nombre d'élèves inscrits dans le groupe : 13
Vendredi 3 mai 2013	- de la séance : 59 min 02 s - de l'entretien : 19 min 15 s	- présents pendant la séance : 11 - absents : 2
Profil linguistique du groupe :		
<u>LM représentées dans la classe : 5</u> coréen, dialecte indien, espagnol, français, hongrois	<u>Nombre d'élèves anglophones : 0</u> - locuteur natif : 0 - avancé en LScO : 0	<u>Nombre d'élèves participant à l'ALS : 13</u> - intermédiaires en LScO : 8 (dont 2 absents) - débutants en LScO : 4 - grand débutant en LScO : 1
Facteurs d'influence des GPAL :		
Niveau de classe : CE1 Âge des élèves : 7-8 ans	LScO : anglais Statut de la LScO : véhiculaire	Discipline enseignée : ALS Hétérogénéité linguistique du groupe : forte

TABLEAU B : ANALYSE DES GPAL UTILISÉS PENDANT LA SÉANCE

Catégories de GPAL : - types de GPAL x occurrences	Extraits de la transcription de la séance d'ALS en CE1	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour capter l'attention d'un ou de plusieurs élèves :				
- faire un geste de main x 2	67. PALS2: [...] (<i>waving paper in direction of the pupil to summon her</i>) +++ are you ready 228. PALS2: [...] i'm asking him + (<i>signaling to look with two fingers pointing to eyes</i>)	pilotage	dévoluer	communication
Pour favoriser la compréhension orale :				
- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes x 2	309. PALS2: [...] you can only write one + sentence 309. PALS2: [...] you can say + i hope + you + are + happy + today	pilotage	dévoluer	communication
- insister sur les mots clé x 4	15. PALS2: [...] you don't (<i>insisting on 'don't'</i>) need to know it by heart 53. PALS2: [...] in this poem there is a lot of action + a lot of action words + but every time you come here you stand like this (<i>standing with shoulders and arms hanging down towards the floor</i>) [...] i want someone to move (<i>insisting on 'move'</i>) 67. PALS2: [...] sometimes i ask you to learn a poem by heart +++ and sometimes i ask you to read (<i>insisting on 'read'</i>) it	pilotage	dévoluer	communication

	210. PALS2: [...] wake up (<i>insisting on 'up'</i>)			
- répéter x 9	<p>15. PALS2: just kiwi [...] just kiwi</p> <p>136. PALS2: [...] well + next friday + friday + you'll come back next friday and you have to read this + next Friday</p> <p>143. PALS2: [...] we don't need those + put it in your pencil case + put it in your pencil case</p> <p>210. PALS2: [...] what were we looking for [...] what were we looking for on this sheet [...] what were we looking for in this packet of papers</p> <p>210. PALS2: [...] wake up + A A A + wake up</p> <p>210. PALS2: [...] are you ready C [...] are you ready</p> <p>259. PALS2: don't you have one [...] don't you have one</p> <p>259. PALS2: [...] we're looking for + nouns +++ please circle them + circle them</p> <p>291. PALS2: [...] raise your hand because i don't know who's talking + are you talking A + raise your hand</p>	pilotage	dévoluer	communication
- utiliser la gestuelle x 15	<p>1. PALS2: come closer + (<i>gestures to ask pupils to move nearer the front</i>)</p> <p>5. PALS2: [...] you're shouting out (<i>puts hand flat towards floor to gesture silence</i>)</p> <p>13. PALS2: like small sausages (<i>gesturing with finger and thumb for small</i>)</p> <p>15. PALS2: just kiwi (<i>hands out flat for 'only'</i>)</p> <p>29. PALS2: [...] we know what is duck + it's quack quack (<i>gestures flapping wings</i>)</p> <p>67. PALS2: [...] sometimes i ask you to learn a poem by heart +++ and sometimes i ask you to read [...] it's different +++ (<i>gesturing to temple and turning finger round to suggest memory</i>)</p> <p>67. PALS2: [...] you're trying to think and you're looking like this (<i>raising eyes</i>) [...] you're trying to remember it + it doesn't mean anything anymore</p>	étayage	dévoluer	communication

	<p>77. PALS2: [...] when you say duck under i want to see you (<i>gesturing with hand the movement for diving</i>)</p> <p>136. PALS2: [...] you did not learn this one (<i>moving finger from side to side to signal no</i>)</p> <p>136. PALS2: [...] so you come back with + with this one + and the second poem (<i>indicating two with fingers</i>)</p> <p>163. PALS2: [...] you're the last person + you've heard it many times (<i>pointing to each pupil one by one</i>)</p> <p>291. PALS2: [...] so we are going to work in teams of two (<i>raising two fingers</i>)</p> <p>291. PALS2: [...] no no no no (<i>raising hand to calm pupils down</i>)</p> <p>291. PALS2: [...] the person seated next to you is your team (<i>indicating 'next to' by waving hand to and from</i>)</p> <p>295. PALS2: you choose + i'm going to do mine like this (<i>holding paper horizontally</i>) + because when i fold it + it's going to be easier to stick it in my bottle (<i>rolling up the paper and placing it in the neck of the bottle</i>)</p>			
<p>- reformuler x 13</p>	<p>15. PALS2: just kiwi (<i>hands out flat for 'only'</i>) +++ no other choices</p> <p>163. PALS2: [...] do you want to introduce yourself + do you want to give us your name + do you want to tell us your name + what's your name</p> <p>210. PALS2: [...] do you remember what it was we were looking for [...] what were we looking for [...] what were we looking for on this sheet + we were looking for adjectives [...] what were we looking for in this packet of papers</p> <p>212. PALS2: nouns + can someone tell me what a noun is + (<i>intake of breath</i>) C what's a noun</p> <p>214. PALS2: [...] can you give me the definition +++ after you've told me what it is + what is a noun</p>	<p>étayage</p>	<p>définir</p>	<p>communication</p>

	<p>228. PALS2: [...] what's another proper noun of a place [...] what's a proper noun of a place</p> <p>228. PALS2: [...] that starts with a V [...] it starts with a V</p> <p>228. PALS2: [...] it's a place + it's a beautiful place</p> <p>259. PALS2: [...] circle them + V + do not cross it out + circle it</p> <p>261. PALS2: [...] do three words first then you can help each other + do three words by yourself</p> <p>273. PALS2: [...] we'll finish it next time + we'll do it next time</p> <p>315. PALS2: [...] do you like his sentence + do you like it</p> <p>315. PALS2: [...] we have five minutes to do it + i'm sorry we only have five minutes</p>			
Pour définir un mot inconnu :				
- donner la définition x 2	<p>240. E: what is vancouver</p> <p>241. PALS2: vancouver is a place in Canada</p> <p>280. E: what is a message</p> <p>281. PALS2: it's like a letter + a little letter</p>	étayage	institutionnaliser	communication
- mimer x 1	<p>30. E (V): duck under</p> <p>31. PALS2: duck under well you go like this to duck under (<i>miming</i>)</p>	étayage	définir	communication
- expliquer x 2	<p>30. E (V): duck under</p> <p>31. PALS2: [...] it's not a duck like a quack quack it's like + it's to go really small under something so you don't get touched</p> <p>315. PALS2: [...] what does hope mean +++ (<i>thinking</i>) i don't want to say it in french + hope is something in the future which you hope happens good + say you are having a birthday party + you say i hope you have a nice birthday</p>	étayage	définir	communication
- demander à un pair d'expliquer x 1	<p>214. PALS2: [...] can you give me the definition +++ after you've told me what it is + what is a noun</p>	étayage	définir	cognition

Pour encourager l'expression orale en LSc0 :				
- féliciter l'élève verbalement x 12	31. PALS2: [...] V it was a nice try a nice (<i>shrugging shoulders</i>) try 43. PALS2: wow +++ thank you very much (<i>clapping</i>) +++ that was very good 53. PALS2: beautiful nothing that was very good + very good C 67. PALS2: okay thank you ch ch ch C + ok very good (<i>clapping</i>) + do you know something + i want to say thank you for learning it by heart 104. PALS2: thank you very much P 118. PALS2: you did it thank you very much that was very good 169. PALS2: wow (<i>clapping</i>) + well done 171. PALS2: well you did a very good job 273. PALS2: that's very good 303. PALS2: that's a nice start 307. PALS2: beautiful like you + very good 324. PALS2: [...] you girls are such good writers	atmosphère	dévoluer	communication
- utiliser la gestuelle x 4	43. PALS2: wow +++ thank you very much (<i>clapping</i>) 67. PALS2: okay thank you ch ch ch C + ok very good (<i>clapping</i>) 77. PALS2: ooh + (<i>clapping</i>) there was a bit of movement 169. PALS2: wow (<i>clapping</i>)	atmosphère	dévoluer	communication
Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSc0 :				
- reprendre en LSc0 x 4	{8. EE: <i>saucisse</i> {9. PALS2: oh + sausages {10. E: <i>saucisson</i> + steak {11. PALS2: sausages {276. EE: no + the fête <i>des mères</i> {277. PALS2: ah + mother's day {325. E (V): (<i>sitting on the french chair</i>) je peux amener	étayage	institutionnaliser	communication

	326. PALS2: you have too many words you want one word in french it's bottle			
- demander d'utiliser la LScO x 2	{6. E: i had <i>saucisson</i> 7. PALS2: <i>saucisson</i> + i don't know this word +++ <i>saucisson</i> 262. EE: (<i>two pupils suggest nouns in french</i>) 263. PALS2: it's not french it's english day	pilotage	dévoluer	communication
- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LScO pour le travail dans un contexte prédéfini x 2	317. PALS2: if you want to speak french come to the french chair + don't speak french in your chair 325. E (V): (<i>sitting on the french chair</i>) je peux amener	atmosphère	réguler	communication
Pour corriger une erreur de lexique :				
- indiquer que ce n'est pas le bon mot x 1	313. PALS2: you're finished + can i look (<i>unrolling paper to read message</i>) + it's not it's beautiful – le (<i>emphasizing the 'le'</i>) + why's it beautiful-le	pilotage	réguler	cognition
Pour corriger une erreur de syntaxe à l'oral :				
- reformuler en rectifiant l'erreur x 1	{327. EE: she wants to know if she takes a bottle 328. PALS2: if she can take a bottle	étayage	institutionnalise r	communication
Pour prévenir la mauvaise orthographe d'un mot :				
- demander à un élève d'épeler le mot x 1	{298. E: how do you spell beautiful 299. PALS2: oh + ouf + that's a strange question +++ A wants to know how to spell beautiful +++ can you help me	étayage	réguler	cognition
Pour gérer une incompréhension liée à une différence culturelle :				

- expliquer les différentes significations selon le contexte culturel x 1	277. PALS2: ah + mother's day + no + when is mother's day here + the 12 th the 12 th of may 278. E (A): no the 26 th 279. PALS2: the 26 th + ok i have no idea when is mother's day + in america mother's day is not the same day + in america it must be the 12 th + in Korea is it like America + the 16 th + we have all these days to remember	tissage	réguler	culture
79 GPAL - 19 types de GPAL – 9 catégories de GPAL				
	atmosphère / définir / contenu	18	17	0
	pilotage / dévoluer / cognition	20	50	3
	étayage / réguler / communication	40	5	75
	tissage / institutionnaliser / culture	1	7	1
	Dominants	étayage	dévoluer	communication

TABLEAU C : ANALYSE DES GPAL ÉVOQUÉS EN ENTRETIEN

Catégories de GPAL : - types de GPAL x occurrences	Extraits de la transcription de l'entretien avec PALS2	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour favoriser la compréhension :				
- s'appuyer sur un support écrit x 1	13. PALS2 : [...] ils ont aussi un <i>textbook</i> 14. MZ : un cahier + un livre + un manuel 15. PALS2 : un manuel + voilà +++ un manuel à suivre où ils vont apprendre certaines bases et on a des livres qui commencent au numéro 1 pour les débutants jusqu'à 5 + donc 5 c'est vraiment intermédiaire donc ils arrivent vraiment à parler et s'exprimer et écrire [...] mais souvent + on utilise les mêmes références pour grammaire +++ ce qu'ils utilisent chez PA + on va l'utiliser aussi mais le niveau en dessous	pilotage	dévoluer	communication
- traduire x 1	52. MZ : et vous vous ne parlez jamais en français aux élèves ou est-ce que ça peut arriver 53. PALS2 : [...] j'essaie d'éviter mais ça peut arriver	étayage	définir	contenu
Pour définir un mot inconnu :				
- demander à un pair d'expliquer x 1	53. PALS2 : [...] tout à l'heure + je voulais expliquer <i>hope</i> + je pouvais vite dire 'espérer' + mais j'essaie de trouver un autre moyen et j'hésite pour que les autres essaient de chercher aussi en anglais	étayage	définir	cognition

Pour favoriser l'acculturation à la LScO :				
- impliquer les parents x 2	<p>27. PALS2 : [...] c'est ça le plus grand <i>concern</i> + c'est que les enfants qui sont pas anglophones + ils apprennent bien les bases en classe mais une langue c'est vivante + une langue c'est ce que on fait + ce qu'on est et on essaye de trouver des méthodes + des façons que aussi à la maison + l'anglais ça fait partie de leur vie +++ donc c'est par le journal + c'est par des livres + des cassettes + des dvd + presque forcer l'anglais entrer dans leur porte parce que c'est ça qui est le plus compliqué +++ surtout après les vacances</p> <p>31. PALS2 : même si on ne maîtrise pas bien on peut partager + donc on essaie + on arrive à trouver des méthodes pour impliquer les parents +++ et ça c'est une façon + parce que les parents sont obligés de signer et les enfants sont obligés de lire à haute voix ce qu'ils ont écrit et d'expliquer même en français ce qu'ils ont marqué + et les parents sont obligés de signer et les enfants retournent le journal pour dire +++ ah ma mère elle a beaucoup aimé +++ comme ça il y a toujours cet échange que l'anglais c'est important pour maintenant + pas seulement pour un jour + si j'ai un travail + que je dois parler anglais +++ donc c'est ça notre but + pour qu'il y ait un partage avec la famille + parce que ça c'est pas toujours évident</p>	pilotage	définir	communication
Pour encourager l'expression orale en LScO :				
- être moins intransigeant x 1	<p>39. PALS2 : [...] c'est beaucoup plus relax + que peut-être en classe en français + parce qu'ils ne sont pas à l'aise + ça va pas + ça va pas rouler + ils vont pas travailler + ils vont pas faire parce qu'ils seront peur que c'est pas ça +++ et quand c'est pas bien + comme avec B je savais bien qu'elle avait pas lu sa poésie + la façon qu'elle lisait + elle a essayé + j'ai</p>	atmosphère	réguler	communication

	<p>dit <i>good try</i> mais elle savait bien que c'était pas ça + c'était pas ça mais elle a essayé donc la prochaine fois elle va faire mieux + je sais elle va faire mieux + elle se sent pas heu</p> <p>40. MZ : oui + elle n'a pas peur</p> <p>41. PALS2 : non + elle sait que c'était pas bien + elle va pas se stresser + mais en même temps je sais qu'elle va faire mieux +++ <i>ESL</i> c'est un peu ça + il faut trouver un peu de tranquillité</p>			
- choisir un thème ou une façon de travailler qui plaise aux élèves x 1	37. PALS2 : [...] <i>ESL</i> aussi c'est de suivre + comment je peux dire ça + c'est de suivre ce qu'ils aiment les enfants	pilotage	dévoluer	communication
Pour encourager l'expression écrite en LScO :				
- motiver les élèves pour qu'ils produisent un écrit x 1	39. PALS2 : [...] c'est pas quelque chose ils ont étudié [...] le <i>message in a bottle</i> je veux bien voir s'ils arrivent à faire une phrase pour n'importe qu'elle raison +++ des fois on fait une carte de remerciement + si quelqu'un a fait quelque chose on aura <i>a thank you card</i> + donc il faut chercher sans savoir + et avec certains élèves il faut beaucoup de ça + parce qu'il veulent savoir d'abord	pilotage	dévoluer	cognition
Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO :				
- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LScO pour le travail dans un contexte prédéfini x 1	<p>50. MZ : oui dans votre classe + il y a le système de la chaise + <i>the french chair</i> + si quelqu'un [...] ne trouve pas le mot en anglais [...] il s'assoit sur la chaise + c'est un moyen pour limiter le français</p> <p>51. PALS2 : oui + ce que j'essaie d'éviter parce qu'avec moi direct ils vont pas forcément parler en français + mais entre eux + donc je veux pas que ça soit que avec moi qu'on parle anglais +++ anglais c'est une langue qu'on</p>	atmosphère	réguler	communication

	peut parler avec les autres aussi [...] on avait même un petit drapeau en français sur la chaise + c'était vraiment c'est là qu'on parle français pas ailleurs			
- ne pas relever x 1	51. PALS2 : [...] même en classe des fois on a besoin de dire quelque chose vite fait + donc là je laisse tomber + je dis rien	pilotage	dévoluer	contenu
- demander d'utiliser la LSco x 1	51. PALS2 : [...] des fois je viens + je dis <i>english day english day</i>	pilotage	dévoluer	communication
Pour harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LSco :				
- se concerter avec la professeure de la classe ordinaire pour travailler les mêmes notions x 3	5. PALS2 : ça dépend + ça dépend la classe + pour le CM1 + on travaille souvent sur le même thème +++ si c'est astrologie + ils vont faire la même dans ma classe <i>ESL</i> + ils vont suivre ce qu'ils font aussi mais avec le vocabulaire beaucoup plus simple + plus expliqué +++ donc ils vont faire sciences aussi en même temps qu'ils font dans la classe principale +++ avec PA ce qu'on fait ensemble + c'est langue 9. PALS2 : [...] on fait tout ce qui est littérature + l'anglais et <i>phonics</i> surtout <i>phonics</i> ensemble + et ça c'est notre partage + après ça en CE1 + on fait pas le sciences ensemble + ça commence en principe CE2 + CM1 + et ça continue bien sûr en CM2 47. PALS2 : [...] en CM1 c'est sur + on suit la classe principale	pilotage	réguler	contenu
- travailler des notions différentes pour préparer les élèves à intégrer la classe ordinaire x 1	44. MZ : et vous travaillez plus la langue de communication que la langue vraiment des disciplines comme dans la classe principale [...] 45. PALS2 : ça c'est à ce stade de CE1 oui je dirais c'est plus ça même si on a grammaire + on a des instructions + on a des livres	pilotage	réguler	contenu

- favoriser la langue de communication x 1	44. MZ : et vous travaillez plus la langue de communication que la langue vraiment des disciplines comme dans la classe principale [...] 45. PALS2 : ça c'est à ce stade de CE1 oui je dirais c'est plus ça	pilotage	réguler	communication
Pour assurer une continuité pédagogique avec l'enseignement d'un des pays de la LSco :				
- enseigner selon la pédagogie en vigueur dans le pays de l'enseignante x 1	1. PALS2 : [...] ce qu'on essaie de faire aussi c'est + heu + reproduire peut-être la façon que on enseigne aux états-unis parce que je suis américain + heu + PA elle va faire comme on font angleterre	pilotage	réguler	culture
17 GPAL – 14 types de GPAL – 8 catégories de GPAL				
	atmosphère / définir / contenu	2	4	6
	pilotage / dévoluer / cognition	13	5	2
	étayage / réguler / communication	2	8	8
	tissage / institutionnaliser / culture	0	0	1
	Dominants	pilotage	réguler	communication

ANNEXE 44

TRANSCRIPTION DE LA SÉANCE DE GÉOGRAPHIE MENÉE PAR PF EN CM2

Filmée par Muriel Zougs le 28 juin 2013

PF : Professeure de classe principale (enseignement en Français)

CM2 : Cours Moyen 2^{ème} année

ESL : English as a Second Language (Anglais Langue Seconde – ALS)

E : un élève - EE : plusieurs élèves en même temps

E (I) : un élève (Initiale de son prénom)

MZ : Muriel Zougs - doctorante qui filme la séance

1. PF : de quoi avons-nous parlé la dernière fois E
2. E (E) : on a parlé du relief + de qu'est-ce que c'était des vallées + des massifs montagneux
3. EE : *(des élèves lèvent le doigt pour répondre)*
4. PF : oui + plus précisément + J
5. E (J) : on avait parlé des différences de vie selon les reliefs + par exemple c'étaient des modes de vie beaucoup plus durs que dans les plaines ou les plateaux
6. PF : alors pourquoi + puisque L n'était pas là + donc + heu + L
7. E (L) : parce qu'en montagne c'était plus dangereux + y'avait moins d'oxygène et heu
8. PF : dangereux + non pas dangereux + c'est pas une histoire de dangereux + c'est quoi surtout pour l'être humain *(en montrant un élève)* oui
9. E : les conditions de vie sont plus difficiles + il fait plus froid + donc y'a moins d'animaux + c'est plus dur de chasser et puis il faut se faire des fourrures
10. PF : oui + donc au niveau de l'oxygène c'est vrai que y a moins d'oxygène donc qui dit moins d'oxygène dit *(en montrant une élève)*
11. E : ben
12. PF : qu'est-ce qui se passe
13. E : on peut moins respirer
14. PF : pour les cultures par exemple + c'est plus difficile de cultiver la terre *(en désignant un élève)* oui
15. E : c'est beaucoup plus dur de faire les champs + de cultiver des choses en montagne
16. PF : pourquoi
17. E : c'est plus dur quand c'est penché + normalement un champ c'est plat *(en faisant le geste avec ses mains penché et plat)*
18. PF : comme en plaine + et là qu'est-ce qu'ils ont fait + vous vous rappelez les photos qu'on avait regardées + c'était des cultures comment *(en désignant un élève)*

19. E : ben ils avaient fait des terrasses comme ça (*en mimant des marches d'escaliers*)
20. PF : voilà
21. E : pour que ce soit plat + pour qu'ils puissent planter leur riz
22. PF : tout à fait + on appelle ça des cultures en terrasses + alors il me semble que vous aviez une petite fiche de travail que vous aviez commencé à faire ou je ne me rappelle plus (*elle chausse ses lunettes et consulte ses fiches*)
23. EE : non + ah oui en géographie on devait finir le dessin (*les élèves sortent leurs cahiers*)
24. E : PF
25. PF : oui
26. E : c'est le cahier d'histoire
27. PF : c'est pas un cahier d'histoire + c'est le cahier d'histoire géographie + tu te débrouilles + moi je corrige maintenant + voilà t'as oublié ton truc + tu te débrouilles + moi j'vais pas faire des photocopies sans arrêt + si vous n'amenez pas vos affaires c'est votre problème c'est pas le mien (*en se levant*) + bon oui vous deviez finir le dessin (*en regardant le cahier de l'élève la plus proche*) et j'avais pas donné une fiche de travail (*en feuilletant le cahier de cette élève*)
28. EE : non on avait
29. PF : c'est déjà corrigé c'est ça
30. E : oui
31. PF : très bien + bon alors on va prendre le livre + heu j'ai pas vu + tout le monde avait pas fini son dessin + si
32. EE : non + non + moi j'ai fini + moi aussi
33. PF : (*en circulant pour vérifier*) bien + ben dis donc + c'est des pommes ça (*en montrant le cahier*)
34. E : des citrouilles
35. PF : des citrouilles + ça j'avais vu +++ très très bien (*en consultant un autre cahier*)
36. E : c'est quoi ça + c'est une chèvre (*en regardant le cahier de sa voisine*) + un bouc
37. PF : vous prenez votre manuel +++ j'vais passer attendez attendez + alors cette fois + on va passer à la page 32 + pages 32-33 (*en allant vers d'autres élèves*) montrez-moi ces dessins + très bien + alors
38. EE : (*les élèves parlent en sortant leurs affaires et ouvrent leurs livres*)
39. PF : on va prendre connaissance + tiens qui est-ce qui m'efface un peu le tableau là + allez la remplaçante
40. E : (*une élève efface le tableau*)
41. PF : alors on va d'abord + se pencher sur le premier document + qui s'intitule + comment + H
42. E (H) : vivre avec la chaleur
43. PF : vivre + avec + la chaleur + alors regardez bien cette photo
44. E : (*un élève éternue*)

45. PF : à tes souhaits
46. E : merci
47. PF : alors dans quelle zone + à quel endroit déjà sommes-nous sur cette photo (*des élèves lèvent le doigt*) + J
48. E (J) : au burkina faso en afrique de l'ouest
49. PF : en afrique de l'ouest + alors j'avais vous demander de prendre la carte numéro 4 et de situer où est + ce pays
50. EE : (*les élèves ouvrent leur atlas de géographie à la bonne page*)
51. E : (*un élève lève la main*)
52. PF : il n'y est pas + toi + l'atlas
53. E : non + il doit être quelque part
54. PF : non + mais j't'avais pas dit de le mettre dans le cartable
55. E : ah + ça se trouve il y est parce que
56. PF : surtout + j'aimerais pas que tu l'aies perdu + alors C
57. E (C) : il se + ça se situe un peu
58. PF : bon alors pas un peu + parce qu'en géographie c'est pas un peu
59. E (C) : il se situe en bas du niger
60. PF : oui + est-ce que quand on parle en géographie on dit en bas + en haut + comment on dit
61. E : au sud
62. PF : on lève le doigt A
63. E (A) : au nord
64. E (A) : au sud + au nord + à l'est
65. PF : on se trouve où tiens par rapport à l'équateur +++ (*des élèves lèvent la main*) L
66. E (L) : ben + par rapport à l'équateur + ben + c'est au nord
67. PF : au nord de l'équateur et plus précisément + on est
68. E : au nord-est de l'équateur + euh au nord-ouest
69. PF : ou + donc ouest de l'afrique + et + vous avez l'équateur + alors là c'est pas (*en se retournant*) il n'y est plus l'atlas je l'ai enlevé + hum + vous avez les + tropiques + vous voyez l'équateur (*en montrant une ligne imaginaire*) sur le + sur le globe + vous voyez je vous l'ai déjà montré + vous avez après + les tropiques + vous avez déjà entendu
70. EE : oui + non
71. PF : non
72. EE : non + oui
73. PF : il faut que j'aille chercher mon globe maintenant en classe de CE1
74. E : non

75. PF : alors y en a un qui est au sud + y en a un qui est au nord + celui-là il s'appelle le tropique du
76. E : du sud
77. PF : du cancer
78. EE : ah oui
79. PF : vous avez déjà entendu
80. EE : oui + non
81. PF : et le second s'appelle comment
82. E : heu + le tropique + du ca + du capricorne
83. PF : (*en hochant la tête*) capricorne
84. E : ah + en fait + c'est des signes
85. E : le cancer + ha ha ha
86. PF : bon avant ça s'appelait la haute volta et maintenant ça s'appelle burkina faso + ça se trouve dans la zone + alors + quelle zone + on est dans quelle zone + froide + chaude + tempérée + L
87. E (L) : heu + puisqu'elle est près quand même un peu près de l'équateur et qu'elle est juste au bord du sahara c'est déjà qu'il fait très chaud là-bas
88. PF : il fait très + très + très + très chaud + donc il y a quelques petites zones qui sont tempérées mais pas dans ce pays-là d'accord +++ hem + regardez un p'tit peu + ce village + qu'est-ce que vous pouvez dire + qu'est-ce que vous voyez + est-ce que déjà y en a qui sont déjà allés en afrique
89. EE : (*quelques élèves lèvent la main*)
90. PF : A
91. E (A) : je suis allée en tunisie
92. PF : en tunisie donc c'est + où ça se situe la tunisie
93. E (A) : heu + ben + heu + je crois un peu à côté de l'égypte
94. PF : oui mais quand on parle par exemple + tu as l'afrique
95. E (A) : c'est dans le nord de l'afrique
96. PF : si c'est dans le nord de l'afrique on appelle ça les pays du maghreb d'accord + il faisait chaud là-bas
97. E (A) : oui il faisait quarante à l'ombre
98. PF : 40 à l'ombre + et il y avait beaucoup de végétation + où c'est que tu étais à quel endroit
99. E (A) : hum ben en fait on était sur une île qui s'appelait djerba + mais y avait que quelques brins d'herbe et des palmiers et c'est tout
100. PF : d'accord + L
101. E (L) : moi c'est en égypte
102. PF : ah ben oui tu as vécu là-bas + oui + alors c'était comment la végétation là-bas

103. E (L) : ben à certains endroits y en avait un peu + y en avait et heu + des fois + heu + y en avait partout trop puisque y avait à côté le désert
104. PF : et tu vivais où toi
105. E (L) : à alexandrie
106. PF : toi aussi tu as vécu en afrique alors explique moi
107. E : heu + au mozambique c'est en face de madagascar
108. PF : oui alors il faisait chaud là-bas ou pas
109. E : ben l'hiver il faisait froid + il faisait quinze degrés (*PF hoche la tête*) et en été il pouvait faire au moins jusqu'à quarante-cinq
110. PF : et comment c'était là-bas la végétation
111. E : ben c'était comme L + à des endroits y en avait et à d'autres endroits y en avait pas
112. PF : alors les gens ils vivent comment là-bas justement parce qu'il fait très + très + chaud + toi aussi tu as vécu en afrique non
113. E : je suis allée en vacances + je me souviens que c'était chaud
114. PF : oui + alors + l'homme il est capable de s'adapter à toutes les températures vous le savez
115. E : même s'il fait très + très + chaud
116. PF : qu'est-ce qu'il fait l'homme justement pour vivre dans des pays qui sont très + très + très + très + chauds + quand on parle de très + très + chaud c'est + 40 degrés au moins alors + A
117. E (A) : il fait des habits pour se protéger du soleil
118. PF : oui quels habits par exemple
119. E (A) : ben s'il fait froid des gros manteaux
120. PF : oui mais là on parle des pays chauds
121. E (A) : des tissus pour se protéger des rayons du soleil
122. PF : oui + L
123. E (L) : des + heu + des + heu + des turbans + j'sais pas comment on appelle
124. PF : oui
125. E (L) : pour se protéger + pour pas avoir mal à la tête
126. PF : pour se protéger encore du soleil et des + surtout + de quoi
127. E (L) : des heu
128. E : du sable
129. PF : de toutes façons du sable en effet (*en interrogeant un élève en le montrant du doigt*)
130. E : ils s'habillent souvent en blanc parce que quand tu es habillé en noir y la couleur ça absorbe la chaleur et quand tu es habillé en blanc ça change
131. E (A) : ça renvoie toute la lumière
132. PF : donc il vaut mieux s'habiller en blanc qu'en noir en pays très + très chaud + C

133. E (C) : ben leurs maisons elles sont toutes en chaume
134. PF : oui c'est très bien + donc là on le voit bien (*en levant son livre et regardant de plus près l'image*) sur ce document + et puis
135. E (C) : ben ils heu
136. PF : qu'est-ce qu'ils font d'autre pour s'adapter à la chaleur + A
137. E (A) : pour se protéger des ultraviolets
138. PF : qu'est-ce que tu as dit j'ai pas compris
139. E (A) : ils ont la peau foncée
140. PF : ben oui ils sont de couleur heu comment on dit
141. E (A) : noire
142. PF : noire d'accord + mais bon ils sont nés comme ça là + c'est certainement génétique + mais bon eux qu'est-ce qu'ils font encore pour s'adapter +++ par exemple pour leurs maisons vous dites elles sont en chaume + ensuite qu'est-ce qu'on peut voir + heu + C
143. E (C) : heu les femmes elles font la cuisine à l'ombre
144. PF : eh oui + là elles se sont mises là il y a un peu d'arbres + elles se sont mises sous les arbres pour cuisiner + très + très bien + heu + quoi d'autre +++ est-ce que vous voyez la petite maison sur la gauche + elle n'est pas à même le sol + (*en montrant l'image*) celle-ci là elle n'est pas à même le sol pourquoi à votre avis + H
145. E (H) : pour faire du feu
146. PF : ah non + ils font pas du feu dans la maison parce que là + en chaume + s'ils font du feu ça va brûler très + très + rapidement + L
147. E (L) : pour que si y a des animaux + par exemple les serpents + ils peuvent + heu + pas monter + comme ça
148. PF : oui + y pas que ça + aussi les insectes oui
149. E (A) : des fois le sol il est plus chaud que l'air et du coup ben ça chauffe la maison
150. PF : oui mais là tu vois c'est à ça du sol + c'est pour éviter qu'il y ait plus d'insectes qui rentrent dans la maison etc. et pis faut dire aussi quand même qu'ils ont + je pense que là c'est leur abri où ils mettent leur nourriture + donc c'est pour éviter que la nourriture soit manger par les animaux à même la terre + heu +++ bon on a parlé de l'habillement + je crois que vous avez tout dit + bon on va lire le petit paragraphe sur vivre avec la chaleur vas-y heu + L
151. E (L) : vivre avec la chaleur +++ les hommes vivent de préférence dans des régions où *le* température *sont* favorable à leurs activités agricoles + dans la zone chaude et la zone tempérée + en effet
152. PF : donc c'est la carte que vous aviez
153. E (L) : en effet que la chaleur favorise la croissance des plantes dans les régions chaudes + ils adaptent leur mode de vie aux températures élevées + ils cultivent des plantes appropriées riz manioc cacao café légumes et fruits + ils construisent des maisons en terre avec des végétaux qu'ils entre + entre tiennent la chaleur la fraîcheur
154. PF : ha ha ha qui entretiennent plutôt la chaleur sinon ça sert à rien
155. EE : la fraîcheur

156. PF : la fraîcheur j'ai dit la même chose ha ha ha
157. E (L) : ils s'habillent légèrement ou au contraire portent des vêtements de laine qui les isolent de la chaleur +++ ils se lèvent tôt pour travailler quand il fait encore frais + et s'arrêtent durant les heures les plus chaudes de la journée
158. PF : ça aussi + c'est important + même par exemple en provence quand il fait très + très + très + très chaud est-ce que les gens ils travaillent par exemple + heu + à une heure de l'après-midi
159. EE : non
160. PF : qu'est-ce qu'ils font les gens en général
161. E : ils se reposent
162. PF : ils se reposent
163. E : ils font la sieste
164. PF : qu'est-ce qu'on fait nous pour s'isoler par exemple pour que les maisons restent fraîches
165. E : on ferme + les volets
166. PF : on lève la main tu s'ras gentil + J
167. E (J) : on ferme les volets de façon à ce que ça soit plus noir
168. PF : oui (*en désignant un autre élève*)
169. E : ventilateur
170. PF : ventilateur + tout à fait + pour avoir un petit peu plus de fraîcheur + et après qu'est-ce qu'il faut faire le soir
171. E : ben
172. E : il faut rouvrir les volets + il faut rouvrir les fenêtres pour que la fraîcheur elle rentre
173. PF : pour faire un peu des (*en faisant le geste de la main*)
174. E : faire passer l'air et
175. PF : voilà des courants d'air ben vous êtes au courant faites ça cet été si on a la canicule + oui
176. E : sinon on peut mettre aussi la
177. PF : la quoi
178. E : la clim
179. PF : oui
180. E : mais c'est assez récent la clim parce que
181. PF : ah ah ah ah ben c'est à dire que dans ces villages je pense qu'il n'y a même pas l'électricité donc + heu
182. E : je pense pas qu'ils puissent s'en servir
183. E : quand ils avaient installé le village + la clim n'avait pas été inventée

184. PF : tout à fait +++ alors maintenant on va regarder l'autre extrême + on va regarder la photo sur le document de droite + (*en consultant ses documents les élèves regardent en silence leur livre*) alors on se trouve où cette fois (*en désignant un élève*)
185. E : on se trouve + hum + dans + je crois + dans *les groenland*
186. PF : ah non là on n'est pas au groenland (*des élèves lèvent la main*) ça aurait pu mais c'est pas ça + C
187. E (C) : en sibérie
188. PF : en sibérie + alors où c'est qu'on est là + la sibérie c'est quel pays (*des élèves lèvent la main*) + C
189. E (C) : au nord de la sibérie en naïmey
190. PF : ça ce sont les ethnies qui vivent là-bas mais c'est quel pays la sibérie ça se trouve où + L
191. E (L) : en russie
192. PF : en russie + c'est dommage j'ai pas mon atlas (*un élève intervient oralement*) hein
193. E : c'est là où il y a les {inaudible} de sibérie
194. PF : ben vous le regardez là sur le petit atlas (*en prenant son petit atlas dans la main*) tu l'as ton atlas + tu l'as retrouvé
195. E : non
196. PF : (*en s'adressant à l'élève près de son bureau*) tu peux lui prêter le tien comme ça tu regardes avec heu + C
197. E : (*l'élève se lève et va donner son atlas à l'autre élève*)
198. PF : alors la sibérie là en général + c'est quelle couleur + c'est quelle zone
199. EE : c'est blanc + c'est une zone tempérée
200. PF : tempérée et tout à fait au nord là on a
201. EE : des zones froides
202. PF : des zones très + très + froides + donc alors y a une partie une petite partie de la sibérie +++ où c'est qu'il fait très + très froid encore + dans le monde + C
203. E (C) : au groenland
204. PF : oui + et puis (*en interrogeant un élève*)
205. E : au canada
206. PF : oui + (*en désignant un autre élève*)
207. E : en antarctique
208. PF : tout à fait + et + qu'est-ce que c'est qui manque (*en montrant du doigt un élève*)
209. E : ben + heu + tout au sud de l'amérique du sud y a un petit bout de blanc
210. PF : oui ça fait partie de toute façon là + y a pas de population + là il fait vraiment très + très + très + très froid + donc là l'homme il peut pas vivre
211. E : il va mourir
212. PF : hein

213. E : il va mourir s'il y a
214. PF : heu + là y a
215. E : c'est au pôle sud
216. PF : voilà
217. E : en antarctique par contre il y a des centres de recherche
218. PF : tout à fait + c'est différent + ton papa y est allé non
219. E : non
220. PF : c'est pas lui + j'crois qu'il y était allé + ha ha ha je m'imagina des choses
221. E : y a des gens des fois ils visitent l'antarctique
222. PF : alors ces gens ils vivent comment là + par exemple heu + donc ce groupe + de personnes (*une élève lève la main*) + A
223. E (A) : ben heu pour se nourrir ben ils élèvent des rennes + parce que les rennes ça supportent facilement le froid
224. PF : très bien
225. E (A) : ils peuvent tirer des traîneaux parce que c'est robuste + et ils font heu
226. PF : bien A
227. E (A) : des tentes + heu + de bois et ils recouvrent avec la peau pour que ça conserve la chaleur + heu + ben ils s'habillent aussi avec des peaux
228. PF : oui des peaux voire même des + heu attends + J
229. E (J) : des fourrures
230. PF : des fourrures
231. E (J) : des habits très très chauds
232. PF : bon ils vivent de l'élevage + et souvent + est-ce qu'ils rêvent + est-ce qu'ils restent au même endroit (*des élèves lèvent la main*) + L
233. E (L) : non c'est heu des nomades
234. PF : ce sont des nomades
235. E (L) : ben heu parce que ils risquent + parce que s'ils restent au même endroit ils risquent d'avoir un choc des températures
236. PF : vous voyez
237. E (L) : la neige
238. PF : mais pas seulement + pourquoi sont-ils nomades à votre avis + L
239. E (L) : parce que des fois + heu + c'est peut être heu + c'est heu + quand ils vont de
240. PF : (*elle interroge un autre élève en lui faisant signe*)
241. E : à mon avis c'est pour pouvoir suivre des bêtes pour avoir de la nourriture
242. PF : oui c'est pour chercher de la nourriture parce qu'il y a des endroits où quand ils ont par exemple chassé ou pêché
243. E : ben y en a plus

244. PF : ils changent d'endroit voilà ils restent pas toujours au même endroit + est-ce que il y a d'autres nomades dans d'autres heu + pays + mais pas seulement est-ce qu'il y en a qui vivent dans des zones plus chaudes qui sont nomades + A
245. E (A) : y a aussi des + ils doivent se déplacer + si jamais y a un tigre qui les découvre
246. PF : mais là tu réponds pas à ma question + tu réponds à la question d'avant + oui (*en interrogeant un autre élève*)
247. E : des fois + un peu + au sahara + des fois y en a qui se déplacent + ils sont nomades
248. PF : alors pourquoi ils sont nomades heu dans le sahara par exemple + A
249. E (A) : pour chercher de l'eau
250. PF : pour chercher de l'eau pas seulement pour
251. E (A) : heu + ben + pour chercher des animaux aussi
252. PF : oui (*en interrogeant un autre élève*)
253. E : pour se nourrir
254. PF : pour se nourrir + c'est toujours une question + survivre + se nourrir + bon évidemment l'eau + bon alors là dans les pays froids y en a de l'eau quand même parce qu'il y a de la glace
255. E : mais c'est de la neige
256. E : il faut avoir des peaux pour garder la chaleur
257. PF : bon il me semble que vous avez tout dit + donc on va lire maintenant + vivre avec le froid + vas-y J
258. E (J) : vivre avec le froid +++ à l'inverse certaines sociétés ne {inaudible} que des régions très froides + si le continent antarctique n'est pas habité + le grand nord oui +++ les hommes vivent sur des terres recouvertes de glace au nord de l'amérique de l'europe + de l'asie + et même sur la banquise +++ leur vie est entièrement conditionnée par le froid polaire +++ ils vivent de la chasse + phoques + ours etc. + de la pêche + de l'élevage nomade rennes etc. + ils mangent de la viande et du poisson gras pour résister au froid + s'habillent de fourrures + construisent des habitations en peaux et des abris heu + provisoires en glace + igloos +++ ils se déplacent avec des traîneaux ou des motos neige + document 2
259. PF : donc les igloos + alors évidemment ils n'habitent pas tous dans des igloos +++ vous vous rappelez quand on a essayé de construire un igloo le temps que ça a pris
260. EE : oui (*en riant*) au moins trois heures + on n'avait même pas fini
261. E : ben eux ils sont beaucoup plus beaux que ça
262. PF : ben eux ils sont habitués + j'pense qu'ils sont beaucoup plus rapides que nous
263. EE : oh oui
264. PF : J + c'est vrai en plus avec la neige qu'on avait + elle était pas + elle était pas facile
265. E (J) : en plus on n'était pas beaucoup + y'en avait plein qui jouaient dans la neige
266. PF : alors les aménagements modernes + qu'est-ce que ça veut dire ça les aménagements modernes + qu'est-ce que vous comprenez heu + C
267. E (C) : heu + les + les maisons modernes + comment ils construisent

268. PF : oui alors ça concerne les habitations + et puis (*en interrogeant un autre élève*)
269. E : un nouveau *projet* technique
270. PF : oui mais par rapport là à ce qu'on est en train de faire ça pourrait être quoi + donc les habitations et puis + sans lire le document là + là on vous a parlé par exemple d'un mode de déplacement qui n'existait pas + là on a vu qu'il y avait des traîneaux et maintenant ils se déplacent comment les gens
271. E : motos neige
272. PF : des motos neige vous en avez déjà vu
273. EE : oui ah oui
274. PF : oui ça c'est un grand progrès + ça permet de se déplacer beaucoup plus vite + alors on va lire le petit document numéro 3 (*des élèves lèvent la main*) + vas-y L
275. E (L) : c'est les aménagements modernes
276. PF : oui
277. E (L) : les aménagements modernes +++ à montréal canada l'hiver + en quelques semaines + la température peut passer de 40 degrés à moins 40 degrés
278. PF : ça fait combien de différence ça
279. EE : 80 degrés
280. PF : 80 degrés vous imaginez ce que c'est 80 degrés de différence
281. EE : oui
282. PF : entre l'été et l'hiver + c'est énorme + continue L
283. E (L) : du coup on utilise le réseau de couloirs souterrains pour se déplacer sans sortir +++ plus de 30 km de galeries permettent de circuler sans jamais à avoir à mettre le nez dehors de l'hiver + et chaque numéro d'arrêt de bus est un numéro de téléphone avec une boîte vocale donnant les horaires du prochain bus +++ pas la peine d'attendre des heures au froid +++ les québécois savent apprivoiser l'hiver
284. PF : bon + ça aussi c'est une manière + bon alors c'est quoi au niveau du
285. E : plus on est profond plus il fait chaud
286. PF : donc là + c'est au niveau du transport + pourquoi ils ont fait ça + ces galeries et tout ça (*des élèves lèvent la main*) + H
287. E (H) : pour ne pas avoir à surmonter le froid
288. PF : hum
289. E (H) : et d'être de plus en plus faibles
290. PF : et c'est surtout que pour éviter d'attendre + vous avez déjà attendu le bus
291. EE : oui
292. PF : vous imaginez s'il fait mois 40 à attendre le bus pendant un quart d'heure + sans bouger + A
293. E (A) : surtout quand on est proche du noyau de la terre plus il fait chaud + s'ils sont sous terre il fait toujours plus chaud
294. PF : C

295. E (C) : c'est juste une question + c'est où le québec
296. PF : alors tiens très + très bonne question + tu vois tu vas regarder + vous allez lui dire quel pays c'est déjà + heu + J
297. E (J) : c'est heu au canada
298. PF : le canada + et ça se situe à quel endroit au canada
299. E (C) : au nord
300. PF : au nord + heu + au nord est + d'accord + tu vois là y a marqué montréal (*en montrant du doigt son livre*)
301. E (C) : oui
302. PF : ça fait partie donc de la région du québec + et le québec + on parle quelle langue au québec
303. E : le français et l'anglais
304. PF : plutôt le français hein + vous avez déjà entendu parler les gens
305. EE : (*les élèves parlent tous en même temps*)
306. E : le dessin que tu nous as mis pour le loup
307. PF : voilà ça c'est un accent +++ donc là c'est une région où on parle le français hein + ça
308. E : l'accent québécois t'es (*en riant et en parlant avec l'accent*)
309. PF : a été colonisé par les français + donc heu + au seizième et dix-septième siècle et ça fait partie du canada +++ c'est une petite + enfin une petite ce n'est pas si petit que ça hein + c'est plus grand que la france hein avec heu j'crois y a pas beaucoup d'habitants + il doit y avoir 12 millions d'habitants + donc là on parle le français sinon tout le reste du canada donc c'est un pays
310. E : ça appartient aux anglais
311. PF : ils parlent anglais
312. E : parce qu'on *lia* vendu aux anglais
313. PF : exactement +++ alors on va finir avec les aménagements modernes + le petit paragraphe dessous + C
314. E (C) : les aménagements modernes +++ les progrès techniques permettent de surmonter les inconvénients liés au climat + le chauffage à la clima
315. PF : et la climatisation
316. E (C) : et la climatisation entretiennent toute l'année des températures agréables dans les bâtiments et dans les moyens de transport trains voitures etc. +++ en hiver des engins déneigent et salent les rues et les routes
317. E : c'est quoi saler
318. PE2 : pardon
319. E : pourquoi ils salent
320. PF : alors + pourquoi ils salent les routes +++ vous avez dû le voir ça quand même (*les élèves lèvent la main*) en montagne + oui + A

321. E (A) : ils salent + heu + ça ne se mange pas + mais c'est quelque chose
322. PF : ha non ça c'est pas pour manger
323. E (A) : non + c'est pour pas glisser j'crois
324. PF : oui entre autre mais surtout
325. E : le sel ça absorbe la neige et du coup ça fait que les routes elles sont dégagées et que les voitures elles sont moins en danger
326. PF : le sel ça fait + ça va faire fondre la neige plus rapidement + parce que la neige en fait + pourquoi l'eau devient de la neige
327. E : parce que dans les nuages y a des réactions qui la font tomber en neige
328. PF : donc y a changement d'état mais pourquoi + pourquoi elle est + elle est dans cet état-là
329. E : parce qu'il y a aussi de la poussière dessus
330. PF : pense aux températures + parce + que
331. E : il fait froid
332. PF : il fait froid en général + il neige + il fait combien de degré quand il neige + faut pas qu'il fasse trop froid non plus (*en désignant une élève*)
333. E : zéro degré
334. PF : zéro + un + moins un + moins deux + ça peut être aussi un
335. E : mais sur le sol + parce que dans les nuages ça fait plus froid
336. PF : donc mélanger l'eau + l'eau mélangée avec du sel + qu'est-ce qu'elle va faire + ça va faire changer l'état de + justement de l'eau et ça va l'amener à se réchauffer à fondre +++ c'est pour ça que souvent ils mettent du sel pour comment dire + que la neige fonde plus vite +++ ben ici vous avez pas vu quand il neige + ben ici ils sont pas très + très rapides + mais heu vous avez par exemple les heu + des chasse-neiges + et vous avez des heu des véhicules qui mettent du + comment dire + qui mettent du sel pour heu faire fondre heu donc la neige plus rapidement +++ y a des pays où ils ne mettent pas du sel parce que ça abîme tous les châssis des voitures + ça amène de la rouille + donc ils mettent du gravier + mais avec le gravier ça fonctionne moins bien +++ donc c'est pour aussi empêcher de glisser tu as raison +++ alors je vais vous donner un petit document de travail (*en prenant une liasse de feuilles*) L je te laisse distribuer
337. E (L) : (*L se lève et distribue les feuilles*)
338. PF : bon vous collez ce document
339. E : (*une élève d'une autre classe en répartition interpelle PF*)
340. PF : tu as terminé
341. E : on le met avant ou après le dessin
342. PF : ben j'sais pas (*elle se lève et vient*) tu as une double page + continue + ben tu continues oui
343. E : on le met à la page où on a fait le dessin
344. PF : ben non ne gaspillez pas mettez-le entre (*PF se rassoit à son bureau*)

345. EE : *(deux élèves en répartition y viennent avec leurs feuilles pendant que les élèves collent leurs documents)*
346. PF : bon ben c'est très bien tout ça + tu travailles bien + juste là il manque une petite lettre qui est muette + à la fin + t de serpent +++ bon après quand vous avez fini + toi aussi tu as fini
347. EE : *(les élèves collent en parlant)*
348. PF : tu dois mettre + ce week-end tu regarderas la télévision + ce week-end je + tu m'écris le verbe + puisque c'est le futur + c'est pas parce qu'il y a marqué sur ton cahier + mais il faut que tu fasses au futur + j'croisais qu'avec ta maîtresse vous aviez fait le futur + vous avez pas fait le futur avec la maîtresse
349. E : oui mais un tout petit peu
350. PF : un tout petit peu mais tu essayes c'est pas grave
351. EE : *(les élèves découpent et collent)*
352. PF : bon ben écoute si tu veux regarde + y a un petit jeu là *(en montrant un petit coin près du bureau à une des élèves en répartition)* tiens tu peux amener ça tu lui montreras *(tendant la feuille)* +++ alors premier exercice + heu + L tu veux bien nous lire la consigne
353. E (L) : souligne en rouge les phrases qui correspondent à la vie en zone chaude + souligne en bleu les phrases qui correspondent à la vie en zone froide + si certaines phrases sont valables pour les deux modes de vie souligne des deux couleurs
354. PF : bon alors je vous laisse lire les phrases + je vous laisse faire ça et pis après on le fera
355. E : PF c'est quoi la croissance des plantes
356. PF : la croissance des plantes à ton avis
357. E : croissance c'est je grandis
358. PF : voilà donc ça veut dire
359. E : c'est comme je grandis
360. PF : c'est la culture + c'est quand les plantes poussent
361. E : est-ce qu'on peut utiliser un dictionnaire
362. PF : tu peux utiliser un dictionnaire si tu veux
363. E : *(l'élève va chercher un dictionnaire et le ramène à son bureau)*
364. E : on peut faire le deuxième exercice
365. PF : oui tu peux faire déjà le deuxième exercice + fais des recherches et explique ce qu'est un igloo et comment on le construit +++ vous devez le savoir parce qu'il y en a qui ont participé + puis dessines en un +++ rappelez-vous + qui c'est qui était dans l'igloo et pourquoi +++ y avait B et A à la fin
366. E : *(un élève a le hoquet)*
367. PF : tu vas aller boire un coup + vas-y *(en regardant ses documents)* ça y est on peut corriger le premier exercice *(en allant au tableau)*
368. EE : oui

369. PF : redites-moi les couleurs qu'il fallait
370. E : bleu et rouge
371. PF : allez C + tu vas venir me faire les deux premières phrases (*PF souligne les phrases des consignes avec les couleurs*) +++ il n'y a plus de bleu attends deux secondes (*en allant chercher un autre feutre*)
372. E : PF si tu veux je peux te prêter le mien
373. PF : ben tu vas lui prêter le tien + et puis moi je vais en chercher un + tu lui donnes s'il te plaît (*en continuant à chercher*)
374. E (C) : (*C souligne au tableau la première phrase pendant que PF cherche ses feutres*) heu + comment on les construit + j'en n'ai aucune idée
375. PF : ben oui + mais toi tu faisais de la luge
376. E (C) : oui des pistes de luge
377. PF : (*revenue au tableau*) alors + et la première phrase + tu la fais pas alors
378. E (C) : ben j'ai pas de rouge
379. PF : ah oui tu n'as pas + excuse + tiens (*en lui donnant un feutre rouge + se rasseyant à son bureau et regardant ce qu'écrit C*) + oui + d'accord +++ donc pourquoi les températures sont favorables à la croissance des plantes + ça veut dire quoi ça
380. E (C) : ben c'est que heu + plus heu + dans les conditions + ça pousse dans les conditions chaudes
381. PF : oui + plus facilement que quand il fait au-dessous de zéro + là y a pas grand-chose qui pousse +++ et la deuxième + vas-y + les populations se déplacent + donc ça coule de source + ça se passe où
382. E (C) : ben + heu + en zone froide
383. PF : en zone froide ou bien
384. E : en montagne
385. PF : en montagne + en altitude +++ allez on continue + H + phrases 3 et 4
386. E (H) : 3 et 4 (*H vient au tableau*) + 3 c'est en rouge
387. PF : mum (*H souligne en rouge*)
388. E (H) : et 4 + c'est en bleu
389. PF : oui + (*H souligne en bleu*) + 5 et 6 + L
390. E (L) : (*L vient au tableau et souligne sans parler*)
391. PF : tiens tu me souligneras les phrases de la consigne + 7 et 8 + D
392. E (D) : (*D vient au tableau et souligne sans parler*)
393. PF : très bien D +++ alors rappelle-nous pourquoi les populations travaillent tôt le matin et s'arrêtent en milieu de journée
394. E (D) : ben + parce que
395. PF : c'est où ça + quelle zone
396. E (D) : en + en zone chaude

397. PF : oui
398. E (D) : ben on peut pas travailler toute la journée parce qu'il fait très chaud et heu + il y a beaucoup de chaleur
399. PF : exactement + très bien + 9 et 10 + A
400. E (A) : (*A vient au tableau et souligne en silence*)
401. PF : bien A + alors pourquoi c'est dans les deux zones chaude et froide que les gens + ben j'avais d'envoyer à A + peuvent porter des vêtements de laine
402. E (A) : ben + parce que dans le froid + ça apporte la chaleur et quand il fait chaud ça peut isoler un peu de la chaleur
403. PF : bon ça isole de la chaleur et ça isole du + du froid + les deux +++ bon ben j'vous laisse terminer l'igloo + tu as fini déjà (*s'adressant à un élève*)
404. E : j'sais pas comment on crée un igloo
405. PF : mais est-ce que tout le monde l'a fait ce...
406. E : mais je sais pas comment on crée un igloo
407. PF : ben tu vas être renseigné par tes collègues + c'est dommage que tu n'aies pas participé
408. E : est-ce que je peux aller chercher mon stylo
409. PF : ah oui tu peux aller chercher ton stylo
410. E : on a encore le temps pour remplir
411. PF : oui (*s'adressant à un autre élève*) tu viens me montrer un peu ce que tu as mis (*il vient avec son cahier au bureau*)
412. PF : oh + bien dessiné hein + (*regardant le cahier et prenant un stylo*) là + qu'est-ce que tu as voulu écrire
413. E : heu
414. PF : t'as vu c'que t'as écrit (*en riant*)
415. E : oui
416. PF : ben en fait + c'est pas de façon à pouvoir rentrer + tu t'appelles pas qu'il y avait quelqu'un qui était tout le temps à l'intérieur + pourquoi
417. E : pour se réchauffer
418. PF : ah non ha ha ha
419. E : (*en retournant à sa place*) ah oui pour rester faire à manger
420. PF : alors qui + qui se rappelle comment on construit un igloo là + L qui avait participé
421. E (L) : il faut d'abord aplatir la neige pour qu'elle soit bien
422. PF : comment on dit
423. E (L) : ben
424. EE : faut la tasser + l'aplatir
425. PF : oui faut la tasser pour qu'elle soit bien (*en faisant le geste*) voilà + compacte + hein + oui

426. E (L) : après on fait des blocs de neige et heu on les empile + y avait quelqu'un dedans
427. PF : pourquoi y avait quelqu'un dedans
428. E (L) : ben pour découper après la porte + heu + de l'intérieur
429. PF : oui mais enfin tu pouvais la couper de l'extérieur + pourquoi + il avait expliqué ça + pourquoi il y avait quelqu'un à l'intérieur (*en interrogeant un autre élève*) alors D
430. E (D) : pour fixer le dedans
431. PF : oui pour déjà soutenir les blocs de glace à l'intérieur (*en faisant le geste*) et puis (*interrogeant un autre élève*) A elle le sait puisqu'elle est restée jusqu'au bout
432. E (A) : pour qu'à l'intérieur ça soit bien + heu bien à la même hauteur et qu'on puisse boucher les trous pour que ça coule pas
433. PF : et tu as eu peur quand tu étais à l'intérieur
434. E (A) : non
435. E : on peut aussi faire un tas de neige bien l'aplatir et creuser
436. PF : (*PF acquiesce en hochant la tête*) ben comme ça cet hiver vous pourrez vous entraîner
437. EE : si on a assez de neige + j'crois j'aurai assez de neige
438. PF : quand vous aurez fini vous viendrez me montrer un à un + viens
439. EE : (*deux élèves viennent au bureau avec leurs feuilles*)
440. PF : qu'est-ce que tu as marqué là
441. EE : (*les élèves viennent tous au bureau montrer leur cahier à PF qui vérifie*)
442. PF : ah j'ai oublié + prenez celle-là maintenant (*en prenant un autre paquet de feuilles*)
443. E : PF j'peux avoir les feuilles pour H
444. PF : non tu vois + on est en fin d'année + mardi c'est le dernier jour tu sais que je les ai
445. E : mais je vais aller la voir
446. PF : oui mais tu sais + elle va pas faire ça toute seule + c'est les vacances tu vois +++ alors pourquoi il n'y a pas de fenêtres
447. EE : sinon y a le froid qui rentrerait
448. PF : c'est difficile de construire un igloo si en plus tu fais des ouvertures et tout et puis bon + c'est fait pour quoi l'igloo
449. E : pour se protéger du froid
450. PF : pour se protéger du froid + vous vous rappelez il fait combien à l'intérieur d'un igloo
451. EE : zéro + zéro degré
452. PF : même un p'tit peu plus hein + chaleur constante + voilà
453. E : d'ailleurs la porte sert à rien + faut boucher tu restes + après tu meurs
454. PF : tu enlèves la fenêtre hein
455. E : oui

456. PF : tunnel j'vous signale qu'il y a deux n
457. E : PF comment ça s'appelle les maisons que les africains font en paille
458. PF : ben c'était dans le livre + lis+ regarde + relisez bien les documents + ils sont là pour vous aider
459. E : c'est quoi les lapons
460. PF : alors les lapons ce sont les habitants + de
461. EE : la laponie
462. PF : ben oui + les lapons + c'est le pôle nord d'accord (*en réglant le rétroprojecteur*) + C tu veux bien m'effacer le tableau s'il te plaît (*se rasseyant au bureau et corrigeant un nouveau cahier*) + c'est bien
463. E : (*un autre élève montre son cahier*)
464. PF : on peut faire quoi + les portes + on fait des portes + une porte + et qu'est-ce que je mets à porte + ah c'est mieux quand même
465. E : (*une autre élève vient*)
466. PF : attends on va corriger ensemble +++ alors est-ce que vous savez un petit peu tous ces groupes d'ethnies + des inuits + est-ce que vous en avez déjà entendu parler
467. EE : oui
468. PF : ils vivent où +++ ils vivent au groenland les inuits d'accord + ensuite au nord de l'amérique + l'alaska là + ensuite vous savez on en a parlé + les nenets ou neunets + je sais pas comment on prononce
469. E : les neunets j'crois parce que moi j'ai vu une émission
470. PF : donc c'est où ça
471. E : en sibérie
472. PF : en russie donc en sibérie + ensuite les lapons c'est dans le nord de l'europe + je vous ai dit des bêtises + c'est plus la scandinavie
473. E : la qui
474. PF : la scandinavie ça comprend quels pays
475. E : la suède
476. PF : très bien
477. E : la finlande et la norvège
478. PF : et la norvège + et y en a aussi qui sont un peu en russie + ensuite vous avez les lacous et les tchouks + qui vivent aussi en sibérie + donc y a plusieurs ethnies différentes
479. EE : (*deux élèves viennent à son bureau montrer leurs cahiers*)
480. PF : oh + traîneau ça s'écrit comme ça + bon c'est bien
481. E : bon j'corrige la faute et je reviens
482. PF : mais attends cinq minutes + t'es pas pressé
483. E : si j'suis pressé (*retournant à sa place bruyamment*)

484. PF : pour terminer + j'aimerais que vous me complétiez cette carte là (*en prenant une liasse de feuilles*) tiens ben viens distribuer puisque t'y es pressé de travailler là
485. E : ouais (*l'élève vient chercher les feuilles et les distribue*)
486. E : on les colle sur la fiche blanche
487. PF : oui et ça sera le dernier travail de ce cahier après vous n'avez plus besoin de l'amener +++ bon mardi vous amenez des jeux si vous désirez vous pouvez amener une vidéo
488. E : oui mais moi il est en anglais mon jeu + trivial poursuite
489. PF : ben tu l'amèneras pour l'anglais parce que sinon t'as des camarades qui ne comprennent pas
490. E : oui + j'vais être le premier à travailler
491. PF : (*s'adressant à un élève dont elle corrige le cahier*) humide ça s'écrit comme ça
492. E : avec un h
493. E : oui
494. PF : (*en continuant à corriger et les élèves à travailler bruyamment*) dans quels matériaux en torchis et en chaume + c'est-à-dire que j'ai oublié de vous dire qu'il y a des maisons + des cases qui sont construites en torchis et y a le toit qui est en chaume +++ vous savez ce que c'est le torchis + c'est de la terre mélangée avec de la paille et ça isole bien + heu en allemand je sais plus comment on dit
495. E : *fliesen*
496. PF : ah non pas *fliesen* + *fliesen* c'est des tuiles + *torf*+++ alors sur cette carte n'oubliez pas de + n'oubliez pas + pardon de donner le titre + vous pouvez vous aider de la carte atlas que je vous ai donné + la 4
497. E : (*demandant doucement à sa voisine*) ça s'appelle la paille ça
498. E : oui
499. E : PF on fait quoi la dernière heure
500. PF : on va se reposer
501. EE : oui
502. PF : ben déjà vous allez ranger vos casiers + hein + vous allez tout amener + vous allez prendre vos classeurs et puis hum + vos dessins aussi vous les avez pris vos dessins (*vérifiant le cahier d'une élève à son bureau*)
503. E : y a pas quelqu'un qui a besoin d'un atlas de géographie
504. E : c'est le mien
505. PF : ben c'est celui d'H + il n'en n'avait pas H
506. E : ah non c'est le tien
507. PF : qui c'est qui n'a pas d'atlas dans son livre
508. E : ah c'est celui de L
509. PF : ça fait partie de votre livre alors
510. E : PF j'peux avoir une feuille de dessin

511. PF : une feuille de dessin alors (*se dirigeant vers le fond de la classe*)
512. E : heu PF + l'amazonie est dans quel continent
513. PF : alors l'amazonie
514. EE : dans l'amérique du sud
515. PF : une grosse partie est au brésil + en amérique du sud
516. E : on peut dire que c'est un gros pays de l'amérique du sud
517. E : et c'est aussi le chili qui fait tout le bas
518. E : (*un élève vient montrer son cahier à PF*)
519. PF : ah ça c'est le plus important + sans légende c'est pas la peine de faire une carte + et le titre aussi c'est le plus important
520. E : le titre c'est écrit où
521. E : ah ouais + les climats
522. E : (*en revenant au bureau*) ça y est j'ai fait la légende
523. PF : (*après avoir longuement regardé*) pas mal du tout + et ben tu prends ton livre maintenant et tu me lis la double page + 34 + 35 (*écrivait les pages au tableau*)
524. E : (*un autre élève vient au bureau*)
525. PF : L montre moi + très bien
526. E : (*une autre élève arrive au bureau*)
527. PF : bien + tu lis maintenant la double page
528. E : (*un autre élève arrive*)
529. PF : (*PF complète une fiche*) bon vous avez tous dix ans c'est ça
530. E : non onze
531. PF : L ça fait combien de temps que tu es dans l'école
532. E (L) : heu cinq ans
533. PF : et toi tu es dans l'école depuis quand H
534. E (H) : cinq ans
535. PF : hein
536. E (H) : cinq ans
537. PF : depuis le début quoi +++ toi tu es toujours en *ESL* H
538. E (H) : non
539. PF : t'es en anglais anglais
540. E (H) : oui

Fin de la séance : 1 h 16 min 50 s

ANNEXE 45

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC PF SUR LA SÉANCE DE GÉOGRAPHIE EN CM2

Mené et enregistré par Muriel Zougs le 28 juin 2013

PF : Professeure de classe principale (enseignement en Français)

CM2 : Cours Moyen 2^{ème} année

MZ : Muriel Zougs - doctorante qui mène l'entretien

1. MZ : bonjour PF + alors on se retrouve avec les CM2 aujourd'hui pour une leçon de géographie +++ alors sur les élèves qui étaient présents pendant la séance + est-ce qu'il y en a qui suivent des cours de FLE
2. PF : non
3. MZ : donc ils sont tous considérés comme
4. PF : francophones
5. MZ : francophones + ok + d'accord +++ et combien d'élèves y a-t-il normalement dans la classe
6. PF : alors très + très bonne question + j'en ai quinze + j'en ai une qui est arrivée en cours d'année qui n'est jamais avec moi sauf en sport + ou en arts plastiques + une petite indienne + et j'ai un petit indien qui est reparti à peu près il y a quinze jours
7. MZ : d'accord
8. PF : donc j'en ai plus que quatorze
9. MZ : d'accord + ok +++ et dans ces quatorze élèves il y en a à peu près combien de langues maternelles différentes
10. PF : alors + on a le français + après on a l'anglais + l'allemand + le chinois + le coréen et un dialecte hindi + je ne sais pas lequel +++ sept
11. MZ : oui + c'est pas mal sur quatorze
12. PF : ça fait pas mal quand même
13. MZ : oui + ça fait pas mal +++ et la séance d'aujourd'hui alors portait sur quoi
14. PF : alors on avait déjà fait + on avait déjà parlé donc du relief + et on a vu donc le mode d'adaptation + heu comment dire + de l'homme pour s'adapter justement au relief +++ donc aujourd'hui c'était les températures extrêmes + et c'était en liaison avec le livre de pennac + l'œil de loup + où on a ce loup qui vient d'alaska + où on voit les hommes qui sont obligés de survivre etc. + et en afrique où il y a un jeune garçon qui le regarde là dans le zoo + qui lui vient aussi d'un pays très + très chaud + très sec +++ donc c'était pour faire un peu un travail + une passerelle +++ donc après normalement j'étais censée ben faire aussi + comment dire + le mode de vie dans les endroits où il y a de l'eau +

- l'homme va plutôt là où il y a de l'eau +++ et après donc faire par rapport + je ne sais plus + ça j'ai pas pu le faire + donc voilà
15. MZ : d'accord +++ et est-ce qu'il arrive + pendant la classe avec ces élèves + qu'ils parlent une autre langue que le français
 16. PF : non + pas dans cette classe-là
 17. MZ : d'accord
 18. PF : sauf en maths quand j'avais le petit espagnol qui ne parle pas assez le français + mais là non +++ là ils sont tous francophones et ils parlent le français +++ le français étant la langue qui fédère le groupe
 19. MZ : d'accord
 20. PF : de manière très + très forte
 21. MZ : et toi tu utilises parfois d'autres langues
 22. PF : oui + oui
 23. MZ : là d'ailleurs à un moment tu as traduit quelque chose en allemand
 24. PF : oui + parce que ben voilà + parce qu'il parle très + très bien le français mais il n'a pas le vocabulaire d'un petit français + donc j'essaye de lui expliquer avec des mots français + puis des fois je lui donne en allemand
 25. MZ : oui surtout des choses techniques + parce que là c'était le torchis + c'est pas un mot qu'on va connaître forcément quand c'est pas notre langue +++ et toi tu connais ce mot en allemand alors
 26. PF : ben oui parce que je suis parfaitement bilingue en allemand
 27. MZ : d'accord
 28. PF : puisque j'y ai vécu dix-huit ans
 29. MZ : d'accord + ok + bon ben merci
 30. PF : j'espère que j'aurai fait avancer un peu ton travail

Fin de l'entretien : 3 min 48 s

ANNEXE 46

TABLEAUX SYNOPTIQUES DE LA SÉANCE DE GÉOGRAPHIE MENÉE PAR PF EN CM2

PF : Professeure de la classe principale (enseignement en Français)
CM2 : Cours Moyen 2^{ème} année
LScO : Langue de Scolarisation / LM : Langue Maternelle
GPAL : Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique
PFLE2 : Professeure de FLE (Français Langue Étrangère) numéro 2
MZ : Muriel Zougs, doctorante qui filme la séance et mène l'entretien

TABLEAU A : CONTEXTE DE LA SÉANCE

Date de la séance :	Durée :	Nombre d'élèves inscrits dans la classe : 14*
Vendredi 28 juin 2013	- de la séance : 1 h 16 min 50 s - de l'entretien : 3 min 48 s	- présents pendant la séance : 12 - absent : 0 - en FLE pendant la séance : 2
Profil linguistique de la classe :		
<u>LM représentées dans la classe : 7</u> allemand, anglais (UK et USA), chinois, coréen, dialecte indien, espagnol, français	<u>Nombre d'élèves francophones : 12</u> - locuteurs natifs : 9 - avancés en LScO : 3	<u>Nombre d'élèves participant au FLE: 2</u> - intermédiaire en LScO : 0 - débutant en LScO : 1 - grand débutant en LScO : 1
<u>Répartition des élèves dans les sections linguistiques : anglaise : 12, allemande : 2, chinoise : 1</u>		
Facteurs d'influence des GPAL :		
Niveau de classe : CM2 Âge des élèves : 10-11 ans	LScO : français Statut de la LScO : vernaculaire	Discipline enseignée : géographie Hétérogénéité linguistique de la classe : faible

* Par rapport à la séance de mathématiques filmée dans cette classe le 17 mai, un élève de langue indienne est parti.

TABLEAU B : ANALYSE DES GPAL UTILISÉS PENDANT LA SÉANCE

Catégories de GPAL : - types de GPAL : x occurrences	Extraits de la transcription de la séance de géographie en CM2	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour favoriser la compréhension orale :				
- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes x 1	43. PF : vivre + avec + la chaleur	pilotage	dévoluer	communication
- s'appuyer sur un support visuel x 2	{133. E (C) : ben leurs maisons elles sont toutes en chaume 134. PF : [...] là on le voit bien (<i>en levant son livre et regardant de plus près l'image</i>) sur ce document 144. PF : [...] est-ce que vous voyez la petite maison sur la gauche + elle n'est pas à même le sol	pilotage	dévoluer	communication
- répéter x 2	86. PF : [...] ça se trouve dans la zone + alors + quelle zone + on est dans quelle zone + froide + chaude + tempérée 144. PF : [...] elle n'est pas à même le sol + (<i>en montrant l'image</i>) celle-ci là elle n'est pas à même le sol	pilotage	dévoluer	communication
- utiliser la gestuelle x 3	69. PF : [...] vous avez les + tropiques + vous voyez l'équateur (<i>en montrant une ligne imaginaire</i>) sur le + sur le globe + vous voyez je vous l'ai déjà montré 425. PF : oui faut la tasser pour qu'elle soit bien (<i>en faisant le geste</i>) voilà + compacte	étayage	dévoluer	communication

	431. PF : oui pour déjà soutenir les blocs de glace à l'intérieur (<i>en faisant le geste</i>)			
- reformuler x 2	47. PF : alors dans quelle zone + à quel endroit déjà sommes-nous sur cette photo 244. PF : ils changent d'endroit voilà ils restent pas toujours au même endroit + est-ce que il y a d'autres nomades dans d'autres heu + pays	étayage	définir	communication
Pour définir un mot inconnu :				
- donner la définition x 1	494. PF : [...] vous savez ce que c'est le torchis + c'est de la terre mélangée avec de la paille et ça isole bien	étayage	institutionnaliser	communication
- expliquer x 3	{319. E : pourquoi ils salent [...] 326. PF : le sel ça fait + ça va faire fondre la neige plus rapidement 336. PF : donc mélanger l'eau + l'eau mélangée avec du sel + qu'est-ce qu'elle va faire + ça va faire changer l'état de + justement de l'eau et ça va l'amener à se réchauffer à fondre +++ c'est pour ça que souvent ils mettent du sel pour comment dire + que la neige fonde plus vite [...] vous avez des heu des véhicules qui mettent du + comment dire + qui mettent du sel pour heu faire fondre heu donc la neige plus rapidement +++ y a des pays où ils ne mettent pas du sel parce que ça abîme tous les châssis des voitures + ça amène de la rouille + donc ils mettent du gravier + mais avec le gravier ça fonctionne moins bien +++ donc c'est pour aussi empêcher de glisser tu as raison 355. E : PF c'est quoi la croissance des plantes [...] 360. PF : c'est la culture + c'est quand les plantes poussent	étayage	définir	communication
- demander à un pair d'expliquer x 5	{266. PF : alors les aménagements modernes + qu'est-ce que ça veut dire ça les aménagements modernes + qu'est-ce que vous comprenez heu + C	étayage	définir	cognition

	<p>267. E (C) : heu + les + les maisons modernes + comment ils construisent</p> <p>268. PF : oui alors ça concerne les habitations</p> <p>317. E : c'est quoi saler</p> <p>318. PE2 : pardon</p> <p>319. E : pourquoi ils salent</p> <p>320. PF : alors + pourquoi ils salent les routes +++ vous avez dû le voir ça quand même (<i>les élèves lèvent la main</i>) en montagne + oui + A</p> <p>321. E (A) : ils salent + heu + ça ne se mange pas + mais c'est quelque chose</p> <p>322. PF : ha non ça c'est pas pour manger</p> <p>323. E (A) : non + c'est pour pas glisser j'crois</p> <p>324. PF : oui entre autre mais surtout</p> <p>325. E : le sel ça absorbe la neige et du coup ça fait que les routes elles sont dégagées et que les voitures elles sont moins en danger</p> <p>355. E : PF c'est quoi la croissance des plantes</p> <p>356. PF : la croissance des plantes à ton avis</p> <p>357. E : croissance c'est je grandis</p> <p>358. PF : voilà donc ça veut dire</p> <p>359. E : c'est comme je grandis</p> <p>360. PF : c'est la culture + c'est quand les plantes poussent</p> <p>459. E : c'est quoi les lapons</p> <p>460. PF : alors les lapons ce sont les habitants + de</p> <p>461. EE : la laponie</p> <p>462. PF : ben oui</p>			
- autoriser le recours au dictionnaire x 1	<p>361. E : est-ce qu'on peut utiliser un dictionnaire</p> <p>362. PF : tu peux utiliser un dictionnaire si tu veux</p>	pilotage	définir	cognition
- traduire x 1	<p>494. PF : [...] vous savez ce que c'est le torchis [...] heu en allemand je sais plus comment on dit</p>	étagage	définir	contenu

	{495. E : <i>fliesen</i> {496. PF : ah non pas <i>fliesen</i> + <i>fliesen</i> c'est des tuiles + <i>torf</i>			
Pour encourager l'expression orale en LScO :				
- féliciter l'élève verbalement x 5	134. PF : oui c'est très bien 144. PF : [...] très + très bien 224. PF : très bien 399. PF : exactement + très bien 476. PF : très bien	atmosphère	dévoluer	communication
- s'appuyer sur le vécu de l'élève x 8	{88. PF : [...] est-ce que déjà y en a qui sont déjà allés en afrique [...] {91. E (A) : je suis allée en tunisie {92. PF : en tunisie donc c'est + où ça se situe la tunisie [...] {95. E (A) : c'est dans le nord de l'afrique {96. PF : [...] il faisait chaud là-bas {97. E (A) : oui il faisait quarante à l'ombre {98. PF : [...] et il y avait beaucoup de végétation [...] {99. E (A) : [...] y avait que quelques brins d'herbe et des palmiers et c'est tout {98. PF : [...] où c'est que tu étais à quel endroit {99. E (A) : hum ben en fait on était sur une île qui s'appelait djerba {101. E (L) : moi c'est en égypte {102. PF : ah ben oui tu as vécu là-bas + oui + alors c'était comment la végétation là-bas {103. E (L) : ben à certains endroits y en avait un peu + y en avait et heu + des fois + heu + y en avait partout trop puisque y avait à côté le désert {104. PF : et tu vivais où toi {105. E (L) : à alexandrie {106. PF : toi aussi tu as vécu en afrique alors explique moi {107. E : heu + au mozambique c'est en face de madagascar	tissage	dévoluer	communication

	<p>108. PF : oui alors il faisait chaud là-bas ou pas</p> <p>109. E : ben l'hiver il faisait froid + il faisait quinze degrés (<i>PF hoche la tête</i>) et en été il pouvait faire au moins jusqu'à quarante-cinq</p> <p>110. PF : et comment c'était là-bas la végétation</p> <p>111. E : ben c'était comme L + à des endroits y en avait et à d'autres endroits y en avait pas</p> <p>112. PF : alors les gens ils vivent comment là-bas justement parce qu'il fait très + très + chaud + toi aussi tu as vécu en afrique non</p> <p>113. E : je suis allée en vacances + je me souviens que c'était chaud</p>			
Pour corriger une erreur de lexique :				
- indiquer que ce n'est pas le bon mot x 4	<p>57. E (C) : il se + ça se situe un peu</p> <p>58. PF : bon alors pas un peu + parce qu'en géographie c'est pas un peu</p> <p>59. E (C) : il se situe en bas du niger</p> <p>60. PF : oui + est-ce que quand on parle en géographie on dit en bas + en haut + comment on dit</p> <p>61. E : au sud</p> <p>93. E (A) : heu + ben + heu + je crois un peu à côté de l'égypte</p> <p>94. PF : oui mais quand on parle par exemple + tu as l'afrique</p> <p>95. E (A) : c'est dans le nord de l'afrique</p> <p>421. E (L) : il faut d'abord aplatir la neige pour qu'elle soit bien</p> <p>422. PF : comment on dit</p>	pilotage	réguler	cognition
- reformuler en rectifiant l'erreur x 3	<p>130. E : ils s'habillent souvent en blanc parce que quand tu es habillé en noir y la couleur ça absorbe la chaleur et quand tu es habillé en blanc ça change</p> <p>131. E (A) : ça renvoie toute la lumière</p> <p>314. E (C) : [...] le chauffage à la clima</p> <p>315. PF : et la climatisation</p>	étayage	institutionnaliser	communication

	421. E (L) : il faut d'abord aplatir la neige pour qu'elle soit bien 422. PF : comment on dit 423. E (L) : ben 424. EE : faut la tasser + l'aplatir 425. PF : oui faut la tasser pour qu'elle soit bien (<i>en faisant le geste</i>) voilà + compacte + hein + oui			
- ne pas relever x 2	269. E : un nouveau <i>projet</i> technique 270. PF : oui mais par rapport là à ce qu'on est en train de faire ça pourrait être quoi 312. E : parce qu'on <i>lia</i> vendu aux anglais 313. PF : exactement	pilotage	dévoluer	contenu
Pour corriger une erreur de syntaxe à l'oral :				
- reformuler en rectifiant l'erreur x 2	153. E (L) : [...] ils construisent des maisons en terre avec des végétaux qu'ils entre + entre tiennent la chaleur la fraîcheur 154. PF : ha ha ha qui entretiennent 185. E : on se trouve + hum + dans + je crois + dans <i>les</i> groenland 186. PF : ah non là on n'est pas au groenland	étayage	institutionnalise r	communication
Pour corriger une erreur de syntaxe à l'écrit :				
- indiquer à l'élève que la phrase n'est pas correcte x 1	463. E : (<i>un autre élève montre son cahier</i>) 464. PF : on peut faire quoi + les portes + on fait des portes + une porte + et qu'est-ce que je mets à porte + ah c'est mieux quand même	étayage	réguler	cognition
Pour corriger la mauvaise orthographe d'un mot :				
- indiquer à l'élève que l'orthographe n'est pas correcte x 2	480. PF : oh + traîneau ça s'écrit comme ça 491. PF : (<i>s'adressant à un élève dont elle corrige le cahier</i>) humide ça s'écrit comme ça 492. E : avec un h 493. E : oui	étayage	réguler	cognition

- donner la bonne orthographe x 1	456. PF : tunnel j'vous signale qu'il y a deux n	étayage	institutionnaliser	contenu
Pour faire un lien avec les apprentissages en langues de section :				
- faire remarquer une différence culturelle x 1	{487. PF : [...] bon mardi vous amenez des jeux [...] 488. E : oui mais moi il est en anglais mon jeu + trivial poursuite 489. PF : ben tu l'amèneras pour l'anglais parce que sinon t'as des camarades qui ne comprennent pas	tissage	institutionnaliser	culture
50 GPAL - 20 types de GPAL – 8 catégories de GPAL				
	atmosphère / définir / contenu	5	12	4
	pilotage / dévoluer / cognition	12	23	13
	étayage / réguler / communication	24	7	32
	tissage / institutionnaliser / culture	9	8	1
	Dominants	étayage	dévoluer	communication

TABLEAU C : ANALYSE DES GPAL ÉVOQUÉS EN ENTRETIEN

Catégories de GPAL : - types de GPAL : x occurrences	Extraits de la transcription de l'entretien avec PF	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour définir un mot inconnu :				
- expliquer x 1	24. PF : oui + parce que ben voilà + parce qu'il parle très + très bien le français mais il n'a pas le vocabulaire d'un petit français + donc j'essaye de lui expliquer avec des mots français	étayage	définir	communication
- traduire x 1	24. PF : [...] puis des fois je lui donne en allemand	étayage	définir	contenu
2 GPAL – 2 types de GPAL – 1 catégorie				
	atmosphère / définir / contenu	0	2	1
	pilotage / dévoluer / cognition	0	0	0
	étayage / réguler / communication	2	0	1
	tissage / institutionnaliser / culture	0	0	0
	Dominants	étayage	définir	contenu et communication

ANNEXE 47

TRANSCRIPTION DE LA SÉANCE DE FLE MENÉE PAR PFLE2 EN CM1-CM2
GROUPE 1 (MIXTE)

Filmée par Muriel Zougs le 25 juin 2013

PFLE2 : Professeure de FLE (Français Langue Étrangère) numéro 2

CM1-CM2 : Cours Moyen 1^{ère} année – Cours Moyen 2^{ème} année

V : Ville dans laquelle se trouve l'école internationale

E : un élève - EE : plusieurs élèves en même temps

E (I) : un élève (Initiale de son prénom)

MZ : Muriel Zougs - doctorante qui filme la séance

1. PFLE2 : alors je vous présente MZ + MZ est-ce que tu peux venir
2. MZ : oui + bonjour
3. PFLE2 : vous dites bonjour quand même
4. EE : bonjour
5. MZ : bonjour + alors il y a peut-être certains élèves qui m'ont vue déjà dans l'autre classe +++ non + vous ne m'avez pas vue + je ne suis pas venue vous voir dans votre classe + non +++ alors je me présente + je m'appelle MZ et je viens ici pour voir comment vous apprenez le français + d'accord + voir comment vous travaillez + même si le français n'est pas votre langue maternelle + ok + voilà c'est pour ça que je suis venue avec la caméra + d'accord +++ (*s'adressant à un élève*) t'as pas compris + oui + non + (*en mimant*) moi je regarde avec la caméra + d'accord + la caméra + tu vois + je regarde comment vous vous apprenez le français + ok bon
6. E : (*un élève traduit à un autre dans leur langue maternelle*)
7. MZ : merci
8. PFLE2 : (*posant un lecteur cd sur la table*) nous allons travailler normalement +++ est-ce que vous allez bien
9. EE : oui + non
10. PFLE2 : non ça va pas
11. E : j'ai mal à la jambe
12. PFLE2 : tu as mal à la jambe +++ qu'est-ce qui t'est arrivé
13. E : (*elle hausse les épaules*)
14. PFLE2 : faut appeler le docteur + aller à l'hôpital
15. E : (*elle hausse les épaules*)
16. PFLE2 : depuis combien de temps tu as mal

17. E : hier
18. PFLE2 : tu es tombée peut-être
19. E : non
20. PFLE2 : et les autres ce week-end +++ R qu'est-ce que tu as fait
21. E (R) : +++ heu +++ j'ai été chez les amis de ma mère
22. PFLE2 : chez les amis de ta maman + d'accord
23. E (R) : [*inaudible*]
24. PFLE2 : il y avait la fête du foot + c'est ça + d'accord + tu as joué au foot +++ est-ce que ton équipe a gagné
25. E (R) : on a fait égalité
26. PFLE2 : vous avez fait égalité + d'accord + et c'était qui l'autre équipe
27. E (R) : des grands + de la même équipe
28. PFLE2 : ah + des grands de P contre les moyens + toi tu fais quoi comme équipe + junior
29. E (R) : non
30. PFLE2 : je ne comprends rien du tout R tu n'es pas réveillé + avec un chewing-gum dans la bouche + c'est pas pratique + tu peux aller le jeter s'il te plaît + merci
31. E (R) : (*il se lève et jette son chewing-gum*)
32. E : (*un élève lève le doigt*)
33. PFLE2 : oui
34. E : je suis allé en + à
35. PFLE2 : où ça
36. E : en camper
37. PFLE2 : tu es allé camper + d'accord + super ça +++ avec une tente ou une caravane
38. E : tente
39. PFLE2 : c'est ça (*en faisant le dessin au tableau*)
40. E : oui
41. PFLE2 : d'accord + vous comprenez (*en montrant le dessin*) ça c'est une petite maison en tissu + d'accord + où on plante des piquets et on peut dormir dedans + d'accord + dans les terrains de camping +++ oui + tout le monde a déjà fait un petit peu ça
42. EE : (*les élèves ne répondent pas*)
43. PFLE2 : S non jamais
44. E (S) : [*inaudible*]
45. PFLE2 : Y non plus
46. E (Y) : [*inaudible*]
47. PFLE2 : U tu connais ça
48. E (U) : oui

49. PFLE2 : tu as déjà campé
50. E (U) : oui
51. PFLE2 : c'est bien + d'accord +++ D
52. E (D) : non
53. PFLE2 : tu connais + tu as déjà vu ça (*en montrant le dessin de la tente*)
54. E (U) : non
55. PFLE2 : non + tu connais pas +++ R tu connais +++ oui + en espagne il y a beaucoup d'endroits pour camper + en france + en espagne
56. E : en corée
57. PFLE2 : en corée aussi
58. E : pendant les vacances je vais
59. PFLE2 : d'accord c'est bien +++ en allemagne aussi ça existe +++ donc tu as campé + tu étais où C
60. E (C) : +++ heu +++ en aix-en-provence
61. PFLE2 : vers aix-en-provence + d'accord + donc c'était à la campagne ou au bord de la mer
62. E (C) : la mer
63. PFLE2 : au bord de la mer +++ d'accord + bien + c'était bien
64. E (C) : oui
65. PFLE2 : d'accord + ok + super +++ et toi U + qu'est-ce que tu as fait
66. E (U) : *j'ai été foot*
67. PFLE2 : jouer au foot
68. E (U) : jouer au foot +dans *garder*
69. PFLE2 : dans ton quartier
70. E (U) : non au *garder*
71. PFLE2 : au karaté
72. E (U) : non
73. E : jardin
74. E (U) : jardin
75. PFLE2 : dans mon jardin
76. E (U) : dans mon jardin
77. PFLE2 : d'accord + merci
78. E : [*inaudible*]
79. PFLE2 : comment
80. E : [*inaudible*]
81. PFLE2 : et oui parce qu'il a prononcé moitié à l'allemande moitié à l'anglaise mais ça

- fait pas français + hihhi + d'accord + oui + c'est tout
82. E (U) : oui
83. PFLE2 : d'accord + ok +++ oui Z qu'est-ce que tu as fait
84. E (Z) : j'ai visité + heu + j'ai visité + heu + j'ai visité *how do you say heu + how do you say a place where you put some drawings*
85. PFLE2 : *some*
86. E : *pictures*
87. PFLE2 : (*s'interrogeant*) on fait des photos
88. E (Z) : (*elle s'adresse à sa voisine dans leur langue maternelle*)
89. PFLE2 : c'était où + un musée tu veux dire
90. E (Z) : *a place*
91. PFLE2 : un endroit
92. E (Z) : un endroit + (*elle mime le fait de dessiner*)
93. PFLE2 : on peut dessiner
94. E (Z) : (*elle échange avec sa voisine dans leur langue maternelle*)
95. PFLE2 : et c'était où + à V
96. E (Z) : non
97. E : non hier à l'école on a vu les photos que T a dessinées pendant l'année
98. PFLE2 : ah d'accord + les photos prises pas dessinées + je prends les photos et je fais un dessin + d'accord + de là où vous êtes allés + les photos de voyage
99. E (Z) : T a dessiné
100. PFLE2 : T a dessiné +++ T hier elle avait des photos de CE1
101. E : non T a pris
102. PFLE2 : c'est pas grave + ça va + d'accord + ok (*en s'adressant à une autre élève*) K
103. E (K) : [*inaudible*]
104. PFLE2 : je suis allée
105. E (K) : je suis allée à *avignon*
106. PFLE2 : à avignon
107. E (K) : à avignon
108. PFLE2 : c'est joli
109. E (K) : (*ne répond pas*)
110. PFLE2 : *is it beautiful*
111. E (K) : oui
112. PFLE2 : est-ce qu'il y avait du vent + *wind*
113. E (K) : (*ne répond pas*)
114. PFLE2 : *was the wind blowing* +++ non d'accord alors ça va parce que si il y a du vent

- il fait froid +++ (*se tournant vers une autre élève*) et toi D qu'est-ce que tu as fait
115. E (D) : (*ne répond pas*)
 116. PFLE2 : je suis allée
 117. E (D) : je suis allée
 118. PFLE2 : où ça
 119. E (D) : *lake*
 120. PFLE2 : au lac + d'accord + à côté de V +++ *close V (D acquiesce)* ok merci +++ alors je vais juste expliquez à MZ que Y et D sont là depuis un mois et demi
 121. MZ : d'accord
 122. PFLE2 : voilà c'est pour ça déjà qu'elles passent en dernier
 123. MZ : ok
 124. PFLE2 : voilà pour qu'elles entendent et ensuite S et U sont là depuis début mars +++ donc je commence toujours par les plus vieux
 125. MZ : d'accord + ok
 126. PFLE2 : donc c'est vraiment du multi niveaux et c'est toute la difficulté mais c'est très bien parce que U tu as parlé français + bravo
 127. EE : (*les élèves applaudissent*)
 128. PFLE2 : ok + c'est bien + bon vous prenez vos livres (*en montrant le sien*) alors on est parti sur le dossier 6
 129. E : on n'a pas de devoir
 130. PFLE2 : pour le moment on verra les devoirs cet après-midi +++ (*ouvrant le livre d'une élève à la bonne page*) donc vous vous souvenez que la classe de C ils vont partir +++ où est-ce qu'ils vont aller
 131. EE : en auvergne
 132. PFLE2 : en auvergne + ça s'appelle une classe trans + plan + tée +++ ou bien une classe verte
 133. E : jaune
 134. PFLE2 : non alors une classe verte une classe blanche une classe bleue +++ qu'est-ce que ça veut dire +++ verte comme la
 135. E : nature
 136. PFLE2 : comme la nature + très bien donc c'est une classe nature + en général c'est au printemps +++ une classe blanche c'est quoi
 137. E : l'hiver
 138. PFLE2 : l'hiver + qu'est-ce qu'on fait
 139. E : la neige
 140. PFLE2 : il y a de la neige et on peut faire du
 141. E : ski
 142. PFLE2 : du ski et la classe bleue

143. E : l'été
144. PFLE2 : l'été oui voilà l'été et on va où
145. E : la plage
146. PFLE2 : à la mer + d'accord + alors avant il y avait aussi les classes rousses ou bien oranges
147. E : en automne
148. PFLE2 : pour l'automne voilà +++ donc vous vous êtes allés en classe transplantée tout le monde + oui ou non
149. EE : (*les élèves acquiescent*)
150. PFLE2 : oui +++ elle était de quelle couleur la classe
151. E : blanche
152. PFLE2 : blanche
153. E : blanche et rousse
154. PFLE2 : heu + quand est-ce que tu es partie à méolans
155. E : avec S
156. PFLE2 : non mais là cette année +++ vous êtes partis au mois de février
157. E : moi j'y étais pas
158. PFLE2 : t'es pas allé à méolans toi
159. EE : si
160. PFLE2 : mais si + tu as oublié + au mois de février tu es allé à méolans + c'était au mois de février + c'était une classe blanche + d'accord +++ U est-ce que tu as fait une classe blanche
161. E (U) : oui
162. PFLE2 : oui + aussi +++ C tu as fait la classe blanche à méolans
163. E (C) : non
164. PFLE2 : si si si si si
165. E : c'était la classe de le ski
166. PFLE2 : ben c'est la classe blanche avec M + vous êtes partis en classe blanche + vous êtes en classe de ski + d'accord + ou en classe découverte + ou en classe transplantée +++ (*en faisant le geste de déplacement*) tout ça ça veut dire que la classe de l'école + ailleurs + et C tu y étais + Y et D vous n'y êtes pas allés parce que c'était fini + et
167. E : S n'y était pas
168. PFLE2 : non plus effectivement + et la semaine dernière il y avait une classe verte et une classe bleue + d'accord + voilà
169. PFLE2 : (*revenant au livre*) donc là où est-ce qu'ils vont les enfants + ils vont en +++ la classe de C pardon
170. E : en auvergne
171. PFLE2 : en auvergne + vous savez où c'est l'auvergne

172. E : oui + au milieu de la france
173. PFLE2 : au milieu de la france + (*en montrant une carte de france*) enfin presque au milieu + ici + d'accord + au milieu de la france +++ et qu'est-ce qu'il y a de spécial en auvergne + il y a des
174. E : volcans
175. PFLE2 : il y a des volcans +++ en france il y a des volcans + ils dorment + ils ne sont pas dangereux + ce n'est pas comme les volcans en indonésie +++ (*mettant en route le lecteur de cd*) on va réécouter
176. CD : dossier 6 + mai juin + attention départ (*une musique et des enfants chantent*) + attention au départ + tout le monde dans le bus + ah les voyages + les départs en classe de découverte avec la classe en auvergne + découvrir les volcans + les promenades dans la campagne + et les vacances + (*bruit de sirène de bateau*) + aller en afrique + (*chants africains*) + sur l'île de la réunion ou aux antilles + à la mer + dans les villes + à strasbourg + (*bruit de locomotive*) + dans les îles + au japon + partir en avion + en voiture + en car + à moto + à vélo + je rêve + (*chanson + on va en vacances + j'aime les vacances + tu aimes le soleil t'habite à marseille + tu veux la campagne t'habite en bretagne + tu préfères nager va à montpellier + tu aimes bien marcher vive les pyrénées*)
177. PFLE2 : (*en arrêtant la musique*) alors où est-ce qu'on peut aller an vacances les enfants + il n'y a pas qu'en auvergne
178. E : (*en levant la main*) marseille
179. PFLE2 : on peut aller à marseille
180. E : afrique
181. PFLE2 : on peut aller en afrique oui très bien
182. E : strasbourg
183. PFLE2 : à strasbourg + tu connais strasbourg toi + non + c'est à côté de l'Allemagne + tu sais (*en faisant les gestes*) tu as la rivière + le rhin + comment on dit *rhein*
184. E : oui
185. PFLE2 : d'un côté si tu regardes comme ça (*dessinant au tableau*) là tu as strasbourg et là tu as une autre ville + et là c'est la france et là c'est l'Allemagne + oui
186. E : oui
187. PFLE2 : voilà + la rivière elle fait la frontière +++ oui R
188. E (R) : japon
189. PFLE2 : au japon oui
190. E : corée
191. PFLE2 : en corée bien sûr +++ donc quand on va en vacances on peut visiter quoi + visiter un
192. EE : musée
193. PFLE2 : alors un musée + si on visite un musée on est où + à la campagne
194. EE : non

195. PFLE2 : en général on est
196. E : à la campagne
197. PFLE2 : non un musée c'est dans une
198. E : *city*
199. PFLE2 : *city* ça se dit comment en français
200. E : village
201. E : ville
202. PFLE2 : ville + voilà + en général les grands musées sont dans les villes + d'accord + donc on peut visiter les musées à paris + à marseille + à tokyo + à new york + à séoul + à berlin + à madrid + à barcelone + à delhi
203. E : à londres
204. PFLE2 : à londres + etc. + etc. + voilà donc on peut visiter des villes +++ d'accord + donc qu'est-ce qu'on peut visiter encore
205. E : la mer
206. PFLE2 : on peut visiter la mer + alors on ne visite pas la mer + on va à la mer + on peut aller à la mer + oui
207. E : château
208. PFLE2 : on peut visiter des châteaux + oui + d'accord +++ en france il y a des châteaux
209. E : oui
210. PFLE2 : les châteaux de la loire + il y a beaucoup de châteaux en france +++ on peut visiter des monuments + à la ville ou à la campagne + est-ce qu'il y a des petits musées à la campagne
211. EE : oui
212. PFLE2 : oui bien sûr + il y a souvent des petits musées à la campagne (*en faisant le geste*) + c'est pour raconter l'histoire du village + de la région + c'est toujours très intéressant +++ sinon il y a des grands musées dans les grandes villes (*en faisant le geste*) +++ donc on peut visiter un pays une ville une région + on peut aller à la mer + on peut aller où aussi + si on va pas à la mer on peut aller
213. E : montagne
214. PFLE2 : à la montagne très bien + et comment on mange + comment on dort + comment on peut faire
215. E : on va à l'hôtel
216. PFLE2 : on va à l'hôtel + très bien + C on va toujours à l'hôtel en vacances
217. E : non
218. PFLE2 : non on va où
219. E : camping
220. PFLE2 : au camping + très bien comme C
221. E : caravane

222. PFLE2 : en caravane + ah + vous savez ce que c'est une caravane (*en dessinant au tableau*) + la caravane alors vous voyez + vous avez une jolie voiture + et ça c'est la caravane + d'accord + oui
223. E : camping-car
224. PFLE2 : qu'est-ce que tu dis + le camping-car + alors le camping-car + c'est ça (*en dessinant au tableau*) + voilà ça c'est le camping-car +++ d'accord + c'est les deux en même temps +++ oui R
225. E (R) : les petites maisons qui sont heu +++ qui sont + tous à côté
226. PFLE2 : des petites maisons + dans les campings + des bungalows + d'accord (*en écrivant les mots*) alors + le camping + la tente + la caravane + le camping-car + et effectivement le bungalow +++ alors on a dit à l'hôtel + au camping + on peut aussi louer une maison + d'accord +++ ou alors on peut aller chez la grand-mère + chez le grand-père + chez les cousins les cousines etc. + donc il y a plein de possibilités d'accord +++ R qu'est-ce que tu vas faire toi en juillet et en août + tu vas en espagne tu peux nous expliquer un petit peu tes vacances + tu vas camper ou tu vas dans la famille
227. E (R) : [*inaudible*]
228. PFLE2 : parle plus fort
229. E (R) : je vais dans ma maison
230. PFLE2 : chez toi + je vais chez moi
231. E (R) : je vais chez moi
232. PFLE2 : et qui est-ce que tu vas voir
233. E (R) : des amis
234. PFLE2 : oui
235. E (R) : ma famille
236. PFLE2 : ma famille +++ d'accord + à la corogne + d'accord + très bien +++ I tu vas voir tes cousins et tes cousines cette année
237. E (I) : non
238. PFLE2 : non + c'est trop loin
239. E (I) : non peut-être à l'année prochaine ou ma cousine va venir
240. PFLE2 : d'accord
241. E (I) : je vais à londres
242. PFLE2 : d'accord + bien
243. E (I) : et je vais camper
244. PFLE2 : tu vas à londres avec tes parents
245. E (I) : et après je vais camper avec des amis de l'église
246. PFLE2 : d'accord et vous allez où + tu ne sais pas + en france + en montagne + tu ne sais pas + d'accord + ok +++ heu MZ + au mois de septembre tout le monde était débutant excepté M
247. MZ : d'accord

248. PFLE2 : et M était débutante en janvier 2012 + donc voilà +++ mais je vois qu'il y a des progrès +++ heu C qu'est-ce que tu fais pendant les vacances
249. E (C) : je suis allé à l'angleterre
250. PFLE2 : non pas les dernières vacances + les prochaines +++ je vais aller
251. E (C) : je vais aller à l'angleterre
252. PFLE2 : chez toi + à swinton + d'accord + dans ta maison
253. E (C) : hôtel
254. PFLE2 : à l'hôtel d'accord + et tu vas voir ta famille
255. E (C) : oui
256. PFLE2 : est-ce qu'il y a des cousins des cousines
257. E (C) : *(ne répond pas)*
258. PFLE2 : *cousin*
259. E (C) : oui
260. PFLE2 : tu es content
261. E (C) : oui
262. PFLE2 : ah + *(en faisant le geste)* ouais yes + combien de temps tu vas y aller
263. E (C) : heu jusque heu
264. PFLE2 : un mois + deux mois + tu ne sais pas +++ et toi M tu vas à londres pendant combien de temps
265. E (M) : deux semaines
266. PFLE2 : deux semaines + d'accord +++ toi R tu pars pendant deux mois en espagne +++ U
267. E (U) : *[inaudible]*
268. PFLE2 : ah ça c'est pour juillet et août + au mois de juillet et au mois d'août + d'accord + donc je vais aller + futur
269. E (U) : je vais aller camping
270. PFLE2 : d'accord
271. E (U) : et heu
272. PFLE2 : dans une tente *(montrant le dessin de la tente du tableau)* une grande tente
273. E (U) : oui
274. PFLE2 : d'accord + ok + et tu vas où en allemagne + tu ne sais pas + et tu es content + tu aimes faire du camping *(montrant la tente)*
275. E (U) : oui
276. PFLE2 : pourquoi
277. E (U) : *(ne répond pas)*
278. PFLE2 : pourquoi parce que + pourquoi parce que
279. E (U) : parce que +++ *other*

280. PFLE2 : autre
281. E (U) : autre
282. PFLE2 : tu rencontres d'autres gens + *you meet other people* + tu rencontres des nouvelles personnes
283. E (U) : on rencontre des nouvelles personnes
284. PFLE2 : oui dans un camping effectivement + il y a des nouveaux amis
285. E (U) : nouveaux amis
286. PFLE2 : *new friends*
287. E (U) : oui
288. PFLE2 : voilà + d'accord + des nouveaux copains + bien + et vous pouvez jouer ensemble
289. E (U) : oui
290. PFLE2 : au foot
291. E (U) : oui
292. PFLE2 : faire du vélo
293. E (U) : non
294. PFLE2 : non + (*en mimant*) marcher dans la montagne + dans la campagne d'accord + bien +++ T
295. E (T) : je sais pas
296. PFLE2 : tu sais pas +++ E tu sais toi non les vacances
297. E (E) : [*inaudible*] paris
298. PFLE2 : tu vas à paris
299. E (E) : je vas à
300. PFLE2 : je vais + je vais
301. E (E) : je vais à paris
302. PFLE2 : bien + tu vas visiter les musées
303. E (E) : je va
304. PFLE2 : je vais
305. E (E) : je vais
306. PFLE2 : visiter
307. E (E) : visiter
308. PFLE2 : les musées
309. E (E) : les musées
310. PFLE2 : qu'est-ce qu'il y a à paris + les musées + avec la joconde + (*en montrant un poster de la joconde*) + à paris il y a la joconde + oui +++ qu'est-ce qu'il y a encore + y'a la tour
311. E : disneyland

312. E : eiffel
313. PFLE2 : disneyland c'est à côté de paris oui + y'a plein plein de choses à voir + d'accord + et toi D + tu sais pas +++ bien super (*en reposant le poster de la joconde*)
314. PFLE2 : la classe transplantée ou la classe découverte ou bien on va dire + la classe + qu'est-ce qu'on a dit comme couleur
315. EE : rouge + blanche
316. PFLE2 : blanche (*en écrivant au tableau les couleurs*)
317. EE : verte + bleue
318. PFLE2 : verte + bleue + d'accord +++ blanche c'est ski + ski montagne + verte c'est nature + et bleue c'est mer + ça va (*en reprenant le livre*) on prend ça + notre petite bd +++ alors est-ce que les enfants sont contents de partir en classe verte
319. EE : oui
320. PFLE2 : oui + c'est en classe verte + d'accord + ok heu + comment s'appelle la grande ville d'auvergne
321. EE : (*les élèves ne répondent pas*)
322. PFLE2 : alors vous voulez que je vous repasse
323. E : clermont ferrant
324. PFLE2 : merci + clermont ferrant + d'accord + donc les enfants ils vont aller à clermont ferrant + voyez + ils en parlent dans la bd +++ qu'est-ce qu'ils vont faire alors en auvergne
325. E : plein de choses
326. PFLE2 : alors on va réécouter + on va réécouter un petit peu ce qu'ils vont faire (*en remettant le cd en route*)
327. CD : bonjour l'auvergne page 58 et 59 + chouette toute la classe va partir la semaine prochaine + je suis très contente + bof l'auvergne + je préfère la mer + oh mais c'est super on va
328. PFLE2 : bon tout le monde est content
329. EE : non
330. PFLE2 : non + y'en a qui sont contents + et y'en a d'autres pourquoi ils ne sont pas contents
331. E : ils préfèrent la mer
332. PFLE2 : ils préfèrent la mer + et vous qu'est-ce que vous préférez + la montagne + la campagne + ou la mer
333. E : la montagne si c'est ski
334. PFLE2 : donc la montagne en hiver oui + et toi D tu aimes la montagne
335. E (D) : (*l'élève fait une moue*)
336. PFLE2 : tu aimes la mer + pas trop + tu aimes la campagne
337. E (D) : (*l'élève fait oui de la tête*)
338. PFLE2 : d'accord + alors il y a la montagne en hiver et la montagne en été + d'accord

- bien +++ C qu'est-ce que tu aimes toi + qu'est-ce que tu préfères + la montagne + la nature ou la mer
339. E (C) : heu + la montagne
340. PFLE2 : la montagne + en hiver ou en été
341. E (C) : en hiver
342. PFLE2 : en hiver + pourquoi
343. E (C) : c'est bon pour le ski
344. PFLE2 : c'est bon pour le ski + d'accord + on peut faire du ski +++ et toi U qu'est-ce que tu préfères
345. E (U) : le ski
346. PFLE2 : le ski + donc c'est la montagne en hiver + en été on fait pas de ski +++ et vous n'aimez pas la montagne en été
347. E : non + on doit marcher
348. PFLE2 : ah c'est fatigant + je sais + mais qu'est-ce que c'est beau + y'a des marmottes + y'a des bouquetins + des animaux dans la montagne + c'est très très beau +++ donc qui est-ce qui préfère la mer (*en regardant la bd*) c'est charlotte + ouais d'accord (*en remettant le cd*)
349. CD : moi + je vais amener ma chatte + tu ne peux pas c'est interdit + je vais le faire secrètement + tu as un chat oscar + c'est un cadeau de ma grand-mère + elle s'appelle zaza + ta grand-mère + non ma chatte + moi je vais apporter mon terrarium pour ma collection d'escargots de fourmis + bonne idée + n'oublies pas de mettre luce dans ton terrarium + merci oscar moi je porte tous mes cd et toi charlotte + moi rien je n'ai besoin de rien + qu'est-ce que tu vas faire alors + plein de choses
350. PFLE2 : d'accord + bien + qu'est-ce qu'ils en pensent les enfants de partir une semaine sans les parents
351. E : contents
352. PFLE2 : ils sont contents + oui + et vous quand vous êtes partis à méolans vous étiez contents sans les parents
353. E : oui
354. PFLE2 : oui + et pourquoi
355. E : on n'a pas de devoirs
356. PFLE2 : on n'a pas de devoirs + ben pourtant vous êtes avec les maîtresses + mais y'a pas de devoirs +++ pourquoi c'est bien sans les parents S
357. E (S) : (*ne répond pas*)
358. PFLE2 : c'est bien + c'est super + y'a pas maman + y'a pas papa + on est un petit peu libre + d'accord +++ c'est pas toujours facile + y'a quand même les maîtresses +++ donc ils vont faire plein de choses (*en remettant le cd*)
359. CD : on a classe le matin puis on sort l'après-midi
360. PFLE2 : ah quand même ils travaillent
361. CD : attends je regarde le programme + super + on va faire des promenades dans la

- nature + on va monter en haut des volcans + et nous allons visiter la ville de clermont ferrand
362. PFLE2 : donc + nature + petite montagne enfin petite montagne c'est quand même de la montagne + et la ville
363. CD : bon + c'est dans une semaine + je vais commencer à faire mes bagages +++ le jour du départ en classe de découverte +++ au revoir charlotte et bon voyage +++ au revoir papa au revoir maman soyez sages + nous allons partir dans cinq minutes +++ dans le car +++ miaou + ne bouge pas + miaou + chut + quoi ce n'est pas moi oscar + tais-toi zaza + miaou + la pauvre chatte + elle va rester dans le sac pendant tout le voyage +++ elle va écouter de la musique avec nous +++ et toi charlotte + qu'est-ce qu'il y a dans ton sac + heu rien rien + et hop donne-moi ça + un nounours + charlotte dort avec un nounours + alors toi charlotte +++ oui c'est vrai je ne peux pas partir sans mon enfant +++ hihhi +++ on part les enfants +++ au revoir paris + bonjour l'auvergne
364. PFLE2 : (*après avoir arrêté le lecteur cd*) qu'est-ce que vous pensez de oscar qui a amené son chat
365. E : le pauvre chat
366. PFLE2 : ça va être un peu difficile + hein
367. E : les maîtresses vont le voir + peut-être ils vont l'amener à la maison
368. PFLE2 : ben oui c'est un petit peu difficile + si nous on partait en classe découverte et on voyait un de vous avec un chat + on serait bien embêté +++ et alors donc charlotte elle dort avec un nounours + d'accord +++ moi j'en ai vu plein des enfants qui dorment avec un nounours + c'étaient les CE1 + c'est pas les CM2 ni les CM1 + vous dormez plus avec des nounours maintenant + non + mais ça peut arriver + d'accord bien ok +++ on regarde la page soixante + ça va + est-ce que vous avez des choses à dire + des choses à ajouter +++ ça ressemble un petit peu comme méolans quand vous êtes partis avec le programme +++ c'est pas les mêmes choses mais c'est la même or + ga + ni + sa + tion +++ vous êtes partis comment à méolans + en train
369. E : en bus
370. PFLE2 : en bus + d'accord + et eux aussi +++ d'ailleurs quand on part en vacances on peut partir comment
371. E : en bus
372. PFLE2 : alors en bus +oui
373. E : en voiture
374. PFLE2 : en voiture
375. E : en train
376. PFLE2 : en train
377. E : avion
378. PFLE2 : en avion
379. E : en avion
380. PFLE2 : oui
381. E : en bateau

382. PFLE2 : en bateau +++ comment encore
383. E : en moto
384. PFLE2 : en moto ou à moto je ne sais jamais si c'est en ou à avec le vélo ou la moto
385. E : vélo
386. PFLE2 : à vélo et vous en avez oublié un + à pieds
387. E : ha
388. PFLE2 : ça c'est pour toi + oui à pieds + mais alors là en général c'est pour quelques jours + pas trop longtemps d'accord +++ voilà ça dépend où on va d'accord +++ si je vais en amérique comment je vais en amérique
389. E : en bateau
390. PFLE2 : en bateau ça va être long
391. E : avion
392. E : en avion
393. PFLE2 : plutôt en avion mais on peut aussi en bateau
394. E : en hélicoptère
395. PFLE2 : en hélicoptère + est-ce qu'on voyage en hélicoptère
396. E : heu non
397. PFLE2 : non + c'est pas pour faire des voyages + l'hélicoptère c'est pour faire un trajet aller-retour + d'accord
398. E : [*inaudible*] croisière
399. PFLE2 : croisière + non c'est pas ça +++ croisière c'est en bateau + alors je vais y venir d'accord (*en écrivant le mot 'croisière' au tableau*) +++ en hélicoptère R ça peut être par exemple tu vas à heu + tu veux + tu connais les gorges du verdon
400. E (R) : non
401. PFLE2 : tu connais heu le grand canyon aux états-unis + *grand canyon* +++ ok donc là tu arrives au grand canyon et là tu vas payer un petit tour (*en faisant les gestes*) en hélicoptère pour voir au-dessus
402. E (R) : [*inaudible*]
403. PFLE2 : voilà donc l'hélicoptère c'est pour faire un tour mais c'est pas pour voyager d'accord +++ donc on peut voyager en avion +++ heu si je vais en corée j'y vais comment
404. E : en avion
405. PFLE2 : en avion d'accord +++ si je vais à paris comment j'y vais
406. E : en voiture
407. PFLE2 : en voiture
408. E : en bus
409. PFLE2 : en bus + en train
410. E : en avion

411. PFLE2 : en avion aussi
412. E : car
413. PFLE2 : en bus + en car +++ alors le bus c'est pour la ville + le bus dans V (*en faisant un signe circulaire*) + le bus dans paris + le bus dans marseille
414. E : le car c'est
415. PFLE2 : le car c'est quand je vais (*en faisant le geste*) de marseille à paris + de V à méolans +++ comment on est allé à méolans + en bus ou en car
416. EE : car
417. PFLE2 : en car d'accord + et le car c'est plus confortable +++ (*en montrant l'image au tableau*) la croisière + alors la croisière c'est un voyage en bateau + mais on va sur une île + sur une île + sur une autre île (*en faisant le geste*) +++ ça + ça s'appelle une croisière +++ alors les croisières y a des gros bateaux (*en écartant les bras*) + et il y a des petits bateaux +++ qu'est-ce qu'il y a tu ne comprends pas
418. E : (*une élève explique à sa voisine dans leur langue maternelle*)
419. PFLE2 : dis-moi + ça va + ok + donc la croisière c'est vraiment (*en insistant sur 'vraiment'*) pour faire un voyage entre les îles +++ par exemple on peut faire une croisière en grèce (*en montrant une carte sous le tableau*) parce que il y a beaucoup d'îles + d'accord +++ on peut faire une croisière en mer méditerranée aussi parce il y a des îles + d'accord +++ on peut faire une croisière ici aux antilles (*en montrant sur une carte au fond e la classe*) parce qu'il y a beaucoup d'îles +++ ou on peut faire une croisière en indonésie mais je ne connais pas +++ d'accord +++ on peut aussi faire
420. E : japon
421. PFLE2 : au japon c'est possible je sais pas +++ on peut aussi faire une croisière sur une rivière +++ *on a river* +++ d'accord + on peut aller par exemple + heu + on peut faire des croisières en égypte (*en montrant l'endroit sur la carte du fond*) sur le nil + en égypte on peut faire des croisières + ou bien en russie + on peut aller de moscou à saint pétersbourg sur la rivière + d'accord +++ ce sont des petits voyages + des jolis petits voyages +++ bien page 60 (*en montrant le livre*) allez + ça va + des questions +++ donc vous avez vu l'image numéro 1 +++ coucou Y (*en aidant l'élève à se mettre à la bonne page*) +++ donc où se passe l'histoire de 'bonjour l'auvergne' + (*en levant le livre*) est-ce que c'est ici ou ici +++ c'est ici d'accord +++ pour la classe transplantée la classe verte les enfants ils habitent à
422. EE : paris
423. PFLE2 : et ils vont en
424. EE : auvergne
425. PFLE2 : en auvergne + d'accord ça va + ils vont de paris en auvergne (*en insistant sur 'de' et 'en' et en faisant le geste*) de paris en auvergne + oui +++ de marseille à paris +++ de paris à tokyo +++ de france au japon + d'accord (*en montrant le livre*) alors ça c'est le calendrier de la classe transplantée oui +++ les enfants partent combien de temps + *how long they go*
426. E : deux semaines
427. PFLE2 : ils partent
428. E : ils partent deux semaines

429. PFLE2 : ils partent deux semaines ok +++ U quel jour ils partent les enfants
430. E (U) : *(ne répond pas)*
431. PFLE2 : quel jour ils partent R
432. E (R) : lundi 12 mai
433. PFLE2 : lundi 12 mai + oui ils partent au mois de mai + c'est bien il fait beau en général + est-ce qu'il fait froid au mois de mai
434. EE : non
435. PFLE2 : non + normalement + d'accord +++ quel jour ils partent U
436. E (U) : vendredi
437. PFLE2 : non + partir + *to go away* + *they start*
438. E (U) : *(ne répond pas)*
439. PFLE2 : U tu peux me dire le séjour c'est de quel jour à quel jour + du + au + allez vas-y essaye
440. E (U) : *(ne répond pas)*
441. PFLE2 : *(montrant l'endroit sur le livre)* U + du + au
442. E (U) : du lundi
443. PFLE2 : très bien
444. E (U) : samedi
445. PFLE2 : oui mais lundi + lundi + y a beaucoup de lundis +++ alors le début U premier jour
446. E (U) : euh douze
447. PFLE2 : alors lundi 12
448. E (U) : lundi 12 + 13
449. PFLE2 : non + lundi 12
450. E (U) : mai
451. PFLE2 : voilà + lundi 12 mai
452. E (U) : lundi 12 mai
453. PFLE2 : lundi 12 mai + voilà + alors ça c'est le jour numéro *(en levant son pouce)*
454. E (U) : un
455. PFLE2 : un + on est d'accord + quel jour ils finissent C + quel jour c'est fini
456. E (C) : *(ne répond pas)*
457. PFLE2 : C on est ici *(en montrant la page du livre)* +++ dernier jour
458. E (C) : 24 mai
459. PFLE2 : oui + et c'est quel jour
460. E (C) : *(ne répond pas)*
461. PFLE2 : c'est un lundi

462. E (C) : vendredi
463. PFLE2 : non regarde c'est marqué
464. EE : *(des élèves lèvent la main pour répondre)*
465. E (C) : samedi
466. PFLE2 : oui + samedi 24 mai +++ *(en levant le pouce)* premier jour + lundi 12 mai + d'accord + dernier jour
467. EE : *(les élèves ne répondent pas)*
468. PFLE2 : samedi 24 mai +++ aujourd'hui c'est quel jour
469. EE : mardi 25 juin
470. PFLE2 : mardi 25 juin + d'accord + hier c'était quel jour
471. EE : lundi 24 juin
472. PFLE2 : d'accord +++ et demain S c'est quel jour + demain
473. E (S) : *(ne répond pas)*
474. PFLE2 : demain D
475. E (D) : lundi
476. PFLE2 : non *(en se levant et montrant devant et derrière elle)* aujourd'hui + demain + hier +++ aujourd'hui c'est *(en montrant la date au tableau)*
477. E : mardi
478. PFLE2 : d'accord + aujourd'hui c'est mardi donc demain
479. E : demain c'est mercredi
480. PFLE2 : oui
481. E : 26
482. PFLE2 : très bien
483. E : juin
484. PFLE2 : oui super + d'accord + ok + très bien + donc premier jour c'est le départ + ils partent + c'est le début + d'accord + le premier jour égal le début *(en se levant pour écrire au tableau)* le départ + alors le départ c'est quoi
485. E : premier jour
486. PFLE2 : premier jour ou bien le début *(en continuant d'écrire)* + oui +++ le retour + alors si on parle de premier jour là on va avoir
487. EE : dernier jour
488. PFLE2 : dernier jour + très bien +++ et si on parle de début là on va avoir
489. E : *le fin*
490. PFLE2 : la fin + d'accord + ça va *(en s'asseyant)* +++ alors je vais vous faire écouter un petit dialogue + d'accord + il va falloir répondre aux questions +++ attention + on va l'écouter plusieurs fois + c'est un petit peu difficile + d'accord + écoutez bien ouvrez bien vos oreilles + C ouvre bien tes oreilles +++ ça va + tu es fatigué
491. E (C) : *(il acquiesce)*

492. PFLE2 : oui la vie est dure + c'est difficile
493. E (C) : non
494. PFLE2 : voilà + ok + bon on va l'écouter plusieurs fois hein d'accord + avant ça regardez + vous avez des questions +++ première question + là je vois luce et charlotte + tu peux lire R
495. E (R) : quand *parlant*
496. PFLE2 : quand parlent
497. E (R) : luce et charlotte qu'est-ce qu'elles *dissant*
498. PFLE2 : disent + quand parlent +++ C tu peux suivre s'il te plait + je suis où là + qu'est-ce qu'on vient de lire
499. E (C) : charlotte et luce
500. PFLE2 : voilà c'est bien +++ quand parlent charlotte et luce qu'est-ce qu'elles disent +++ ensuite U + lis-moi ce qui est écrit
501. E (U) : de quel
502. PFLE2 : jour
503. E (U) : jour + de quel jour parle oscar + quel est
504. PFLE2 : qu'est-ce qu'il
505. E (U) : qu'est-ce qu'il dit
506. PFLE2 : de quel jour parle oscar + qu'est-ce qu'il dit +++ d'accord + S tu essayes de lire après + quand monsieur lindais
507. E (S) : quand monsieur *lindi*
508. PFLE2 : lindais
509. E (S) : lindais parle du départ
510. PFLE2 : parle-t-il
511. E (S) : parle-t-il du départ
512. PFLE2 : très bien
513. E (S) : qu'est-ce qu'il dit + c'est quel jour
514. PFLE2 : très bien + M
515. E (M) : gaspar et luce parlent de zaza qu'est-ce qu'ils disent +++ que se passe-t-il pour la chatte d'oscar
516. PFLE2 : d'accord + C
517. E (C) : que dit monsieur *landin*
518. PFLE2 : lindais
519. E (C) : lindais à la [*inaudible*]
520. PFLE2 : que dit monsieur lindais à la fin de l'histoire + répète
521. E (C) : que dit monsieur lindais à la fin de l'histoire
522. PFLE2 : que se passe-t-il

523. E (C) : que se passe-t-il
524. PFLE2 : d'accord + on écoute (*en mettant en route le cd*)
525. CD : activité numéro 2 + tu écoutes + tu regardes le calendrier et tu cherches +++ chouette toute la classe va partir la semaine prochaine + qu'est-ce qu'on va faire là-bas + bon c'est dans une semaine je vais commencer à faire mes bagages +++ quand parlent luce et charlotte + qu'est-ce qu'elles disent
526. PFLE2 : alors + quand parlent luce et charlotte +++ est-ce que vous êtes capables de donner une information +++ c'est difficile hein
527. E : oui
528. E : avant une semaine
529. PFLE2 : voilà alors on est quand
530. E : lundi 5
531. E : elles parlent de la semaine dernière
532. PFLE2 : la semaine dernière ou la semaine prochaine
533. E : la semaine *dernière* le départ
534. PFLE2 : la semaine avant le départ + d'accord + elles parlent la semaine avant le départ + d'accord
535. E : c'est quoi férié
536. PFLE2 : où est-ce que tu vois férié + ah oui + je vais expliquer + d'accord +++ d'accord + la semaine avant le départ +++ comme maintenant nous sommes deux semaines avant
537. E : avant les vacances
538. PFLE2 : avant les vacances oui + très bien + aujourd'hui nous sommes + c'est deux semaines avant les vacances oui
539. E : oui
540. PFLE2 : d'accord +++ heu aujourd'hui c'est deux mois et demi avant
541. E : la fin des vacances
542. PFLE2 : la fin des vacances + c'est pas gentil ce que je dis + elles n'ont pas encore commencé +++ deux mois et demi *two and half month* + avant la fin des vacances +++ on peut dire après aussi d'accord +++ aujourd'hui on est + nous sommes + oh + 25 +++ aujourd'hui nous sommes exactement six mois + exactement six mois +++ avant ou après quelque chose que vous connaissez tous

Fin de la partie de la séance utilisée pour l'analyse comparative : 1h 2min 39s

543. E : avant + après
544. E : avant
545. PFLE2 : avant quoi
546. E : Noël

547. PFLE2 : avant Noël
548. E : ah
549. PFLE2 : mais attention + nous sommes aussi exactement six mois après Noël +++ c'est exactement le jour aujourd'hui (*en faisant les gestes*) six mois avant six mois après nous sommes juste au milieu puisque nous sommes le 25 juin + d'accord + six mois avant + six mois après +++ une heure avant une heure après + ça va +++ donc là Luce et Charlotte parlent une semaine avant le départ (*s'adressant à une autre élève*) qu'est-ce que tu m'as dit tout à l'heure
550. E : férié
551. PFLE2 : férié c'est les jours où on ne travaille pas mais le dimanche c'est pas férié + non c'est heu +++ c'est le 8 et le 29 +++ férié ce sont les jours de la semaine en général où on ne travaille pas parce que c'est une fête +++ est-ce que le jour de Noël on travaille
552. EE : non
553. PFLE2 : c'est un jour férié
554. E : férié
555. PFLE2 : est-ce que vous connaissez les jours fériés en France (*en se levant pour écrire au tableau*) on va les mettre +++ alors il y a deux genres de jours fériés + il y a les jours fériés religieux + et les jours fériés laïques pas religieux+ d'accord +++ bon on va commencer par le début + le premier c'est lequel dans l'année
556. E : ah c'est le un
557. PFLE2 : le premier
558. E : janvier
559. PFLE2 : le premier janvier + oui après
560. E : le six
561. PFLE2 : pardon + le six + janvier + non c'est pas férié +++ vous en connaissez d'autres des jours fériés + on a dit Noël
562. EE : ah oui
563. PFLE2 : alors on va le mettre ici Noël + c'est le dernier + on va le mettre là
564. E : et il y a Pâques
565. PFLE2 : 25 décembre +++ alors Pâques ce n'est pas un jour férié parce que Pâques c'est toujours un dimanche + c'est une fête + mais par contre il y a le lundi de Pâques +++ et aujourd'hui nous sommes six mois après Noël et six mois avant Noël + juste au milieu + d'accord
566. E : avant la fête + après la fête des pères + y avait le vendredi qui était juste pour les parents
567. PFLE2 : il y a le jeudi de l'Ascension +++ là je ne vous mets pas de dates parce que tous les ans ça change +++ donc là c'en est trois + c'est trois fêtes religieuses +++ en fêtes laïques qu'est-ce qu'on a +++ le 8 mai
568. E : c'est l'anniversaire de mon père
569. PFLE2 : c'est pour ça qu'on a fait un jour férié R + c'est bien + hihhi + c'est super + c'est pour P

570. E : c'est mon +++ *how do you say grand mother*
571. PFLE2 : grand-mère
572. E : *grand-mère l'anniversaire*
573. PFLE2 : c'est l'anniversaire de ta grand-mère +++ on a le 14
574. E : juin
575. EE : c'est heu
576. E : juillet
577. PFLE2 : juillet +++ c'est quoi ça +++ je vais vous les expliquer après +++ on a le 11 novembre + d'accord +++ quatre +++ (*en changeant de colonne*) alors après ici on a le 15 août et on a le premier novembre + j'ai pas dû en oublier +++ il y avait le lundi de la pentecôte mais
578. E : la fête des mères
579. PFLE2 : la fête de mères + c'est pas un jour férié + d'abord c'est un dimanche + voilà les jours fériés c'est + quelquefois c'est le dimanche comme pâques + c'est pour ça que je l'ai pas marqué + parce que c'est toujours un dimanche +++ les jours fériés c'est les jours de la semaine où je ne travaille pas +++ donc le premier janvier + le premier mai + le 8 mai + le 14 juillet + le 11 novembre +++ si ça tombe un lundi un mardi un mercredi un jeudi un vendredi ou un samedi + les magasins sont fermés + l'école est fermée
580. E : mais les restaurants
581. PFLE2 : ah les restaurants ça c'est spécial + l'hôpital + les restaurants + les avions + les trains + tout ça bien sûr +++ après on a le lundi de pâques puisque c'est un lundi + le jeudi de l'ascension puisque c'est un jeudi + le 15 août + le premier novembre et le 25 décembre + d'accord + (*en montrant l'autre colonne*) ça se sont des fêtes laïques +++ c'est quoi le premier janvier
582. E : le premier jour de l'année
583. PFLE2 : voilà + c'est une fête internationale + d'accord + partout dans le monde on fait la fête +++ le premier mai + qu'est-ce que c'est +++ on ne travaille jamais le premier mai + est-ce qu'on travaille dans les autres pays
584. E : heu
585. PFLE2 : je ne pense pas qu'on travaille en espagne
586. E : [*inaudible*]
587. PFLE2 : c'est la fête du travail + c'est une fête internationale mais pas dans tous les pays + d'accord + mais dans beaucoup de pays on ne travaille pas +++ le 8 mai + alors le 8 mai c'est français + d'accord + on va mettre (*en allant chercher un feutre de tableau et en notant*) ça c'est laïque et ça c'est religieux +++ le 1^{er} janvier c'est international + je mets un i + le 8 mai c'est international + je mets un i + heu le 1^{er} mai pardon + le 8 mai c'est français je mets un f + d'accord + le 8 mai c'est quoi + c'est la fin de la guerre + c'est le premier jour de paix entre l'Allemagne et la France en 1945 + *the end of the second war* + voilà donc c'est un jour férié pour nous +++ le 14 juillet + c'est français + c'est la fête + nationale + c'est la fête de la France +++ chaque pays a sa fête + c'est quel jour en Espagne

588. E : (*ne répond pas*)
589. PFLE2 : tu as oublié + oh +++ en allemagne c'est quel jour
590. E : heu
591. PFLE2 : tu sais pas + d'accord +++ en angleterre il y a une fête nationale +++ et en corée y'a une journée c'est quand +++ et en inde c'est quand la fête de l'inde + *national day* + juillet + le combien + *national day in india* + *is it in july in august* + *in january*
592. E : *in january*
593. PFLE2 : *about 20th of january*
594. E : *ya*
595. PFLE2 : 20 janvier c'est bien ce qui me semblait
596. EE : (*des élèves lèvent la main*)
597. PFLE2 : oui
598. EE : 5 mai
599. PFLE2 : vous êtes tous d'accord + vous êtes d'accord entre vous
600. E : c'est le jour des enfants
601. PFLE2 : ah + c'est la fête des enfants le 5 mai + d'accord + mais c'est pas la fête de la corée + y'en a pas
602. E : si + on va pas à l'école
603. PFLE2 : d'accord + mais c'est pas + là le 14 juillet c'est la fête de toute la france + d'accord + de tous les français + de tous les gens qui habitent en france + d'accord + et personne ne travaille + y'a pas que les écoles +++ et le 11 novembre c'est encore la fin d'une guerre + d'accord + donc ça c'est pour la france +++ ça c'est international et ça c'est pour la france (*en montrant au tableau*) + et ça c'est religieux
604. E : c'est quoi le premier novembre et le heu
605. PFLE2 : lundi de pâques alors ça vous connaissez pâques et ça c'est après + le 15 août c'est la maman de jésus qui est montée au ciel + le premier novembre c'est la fête de tous les saints et c'est aussi la fête des morts +++ c'est une journée spéciale pour les morts
606. E : ok
607. PFLE2 : voilà + en france on met des fleurs dans les cimetières ce jour-là + d'accord + ok + voilà + voilà + bien
608. E : le premier novembre
609. PFLE2 : le premier novembre c'est ça +++ (*en revenant au livre*) ok alors maintenant oscar + regardez bien +++ de quel jour parle oscar + donc attention + écoutez bien ce qu'il dit pour essayer de comprendre de quel jour il parle + ok + c'est bon (*en mettant en route le cd*)
610. CD : super on va faire des promenades dans la nature + on va monter en haut des volcans +++ de quel jour parle oscar
611. PFLE2 : alors on a parlé de + qu'est-ce qu'il a parlé + qu'il a dit
612. E : super

613. PFLE2 : oui mais ça super ç'est pas +++ alors il parle de quoi déjà
614. E : du volcan
615. PFLE2 : du volcan et +++ alors le volcan c'est quel jour
616. E : le vendredi 16 mai
617. PFLE2 : le vendredi 16 mai +d'accord
618. E : des promenades
619. PFLE2 : et des promenades très bien + alors c'est quel jour les promenades
620. E : mardi 14 mai
621. PFLE2 : mardi 14 mai +++ U quel jour il y a des promenades
622. E (U) : heu
623. EE : (*des élèves lèvent la main*)
624. E (U) : mercredi 15 mai
625. PFLE2 : oui
626. E (U) : et mercredi 8 mai
627. PFLE2 : mercredi combien
628. E (U) : 8 + mardi + dimanche
629. PFLE2 : oui
630. E (U) : 18
631. PFLE2 : oui
632. E (U) : mardi 28
633. PFLE2 : très bien
634. E (U) : jeudi 22
635. PFLE2 : 22
636. E (U) : 22 mai
637. PFLE2 : d'accord + c'est très bien +++ quand est-ce qu'ils vont à clermont ferrand C + quel jour ils vont à clermont ferrand
638. E (C) : mercredi 21 mai
639. PFLE2 : très bien + oui +++ alors les autres jours qu'est-ce qu'ils font
640. E : ils *dort*
641. PFLE2 : ils dorment + c'est une bonne idée + enfin ils font quand même de la classe le matin + tous les matins +++ je pense que les jours de promenade ils partent toute la journée +++ qu'est-ce qu'on peut faire l'après-midi en classe verte
642. E : faire un pique-nique
643. PFLE2 : un pique-nique l'après-midi +++ qu'est-ce qu'on peut faire + qu'est-ce que vous imaginez comme activité
644. E : visiter

645. PFLE2 : faire une petite promenade + parce que là quand on voit promenades volcan ou bien clermont ferrand je pense qu'ils partent le matin et ils rentrent le soir
646. E (U) : la nature
647. PFLE2 : la nature oui + par exemple qu'est-ce que vous proposez pour mardi 13 + le matin il y a classe + vous vous souvenez qu'il y a classe hein + ils disent bien on a classe le matin et on sort l'après-midi + d'accord + alors mardi 13 qu'est-ce qu'on va faire l'après-midi + donnez-moi une idée
648. E : *nage*
649. PFLE2 : heu nage + fais-moi une phrase M
650. E (M) : on *veut* nager
651. PFLE2 : on va nager
652. E (M) : on va nager dans la rivière
653. PFLE2 : dans la rivière + s'il y a une rivière oui + c'est un peu dangereux avec des enfants + plutôt dans la
654. EE : lac + mer
655. PFLE2 : dans un lac + y'a pas de mer à clermont ferrand
656. E : ah oui c'est vrai
657. PFLE2 : hihhi + ou dans une
658. E : volcan
659. PFLE2 : dans un volcan + y a pas de volcan avec des lacs + je ne crois pas
660. E : si en corée
661. PFLE2 : non mais là + ah oui dans le monde oui +++ alors où est-ce qu'on peut encore aller nager
662. E : dans la piscine
663. PFLE2 : oui + dans la piscine comme à méolans + il me semble qu'il y avait une piscine à méolans
664. E : oui
665. PFLE2 : voilà + donc on peut faire natation + mardi après-midi + natation +++ jeudi 15 qu'est-ce qu'on peut faire l'après-midi C + attention il faut changer à chaque fois
666. E (C) : (*ne répond pas*)
667. E : on dort
668. PFLE2 : non + mais non + qu'est-ce qu'on fait avec la classe
669. E : travaille
670. PFLE2 : non c'est le matin qu'on travaille donc qu'est-ce qu'on fait l'après-midi + trouve-moi une activité
671. EE : (*des élèves lèvent la main*)
672. E : je ne sais pas
673. PFLE2 : tu sais pas + R

674. E (R) : [*inaudible*]
675. PFLE2 : non ça c'est les jours de promenade + M
676. E (M) : heu on s'amuse dans la chambre
677. PFLE2 : non + ça c'est pas une activité + c'est le bazar
678. E (R) : [*inaudible*]
679. PFLE2 : ça c'est le soir après le goûter + vous savez le faire très très bien
680. E (M) : on fait des petits jeux
681. PFLE2 : alors c'est quoi les jeux
682. E (M) : le chat perché
683. PFLE2 : donc des jeux de groupes + oui mais on peut encore faire un peu mieux dans les jeux non + qu'est-ce qu'on pourrait faire par exemple + une chasse au
684. E : trésor
685. PFLE2 : on pourrait faire une chasse au trésor + d'accord + ça s'appelle aussi un jeu de piste + une chasse au trésor + oui d'accord +++ samedi 17 qu'est-ce qu'on va faire l'après-midi +++ U t'as une idée + non + allez + cherchez moi une idée + faut organiser le voyage + T tu as une idée
686. E : on peut faire du karting
687. PFLE2 : karting + est-ce que tu as vu un karting toi
688. E : moi j'ai fait du karting pour mon anniversaire
689. PFLE2 : ah pour ton anniversaire d'accord + mais là on est sur le programme de l'auvergne
690. E : on regarde la télé
691. PFLE2 : c'est pas une activité
692. E : on fait la course
693. PFLE2 : ah + oui alors qu'est-ce qu'on peut faire + on peut organiser
694. E : [*inaudible*]
695. PFLE2 : ah on peut faire une après-midi sportive + du sport +++ donc qu'est-ce qu'on a dit + le mardi 13
696. E : natation
697. PFLE2 : on fait natation + le jeudi 15 qu'est-ce qu'on a dit
698. E : chasse au trésor
699. PFLE2 : chasse au trésor + le samedi 17
700. E : *jour* sportive
701. PFLE2 : une après-midi sportive +++ lundi 19 +++ on peut imaginer la visite du village
702. EE : oui
703. PFLE2 : oui
704. E : dessiner

705. PFLE2 : un atelier dessin et peinture + ça peut être un atelier artistique oui d'accord +++ et le vendredi 23
706. E : on fait une petite boum
707. PFLE2 : pas toute l'après-midi + ça c'est le soir
708. E : la fête
709. PFLE2 : la fête oui mais avant
710. E : on mange des gâteaux
711. PFLE2 : on mange des gâteaux
712. E : on fait notre bagage
713. PFLE2 : oui ça prend pas toute l'après-midi +++ c'est difficile hein d'organiser
714. E : récréation
715. PFLE2 : peut-être qu'on peut faire encore de la piscine + ou peut-être du sport + ou peut-être continuer l'activité artistique + oui c'est pas mal + c'est bien + d'accord +++ attention je passe à monsieur lindais (*en mettant en route le cd*)
716. CD : qu'est-ce qu'il dit +++ nous allons partir dans cinq minutes + quand monsieur lindais parle-t-il du départ
717. PFLE2 : alors + qu'est-ce qu'il dit + qui est-ce qui peut me répéter la phrase + S tu peux me répéter ce qu'il dit monsieur lindais + nous + allons +++ R tu peux la répéter
718. E (R) : nous allons partir dans cinq minutes
719. PFLE2 : nous allons partir dans cinq minutes + très bien + tu répètes S
720. E (S) : nous allons
721. PFLE2 : partir
722. E (S) : partir
723. PFLE2 : dans
724. E (S) : dans cinq minutes
725. PFLE2 : (*en se retournant pour regarder l'heure*) la récréation c'est dans
726. E : trois minutes
727. PFLE2 : dans trois minutes + dans trois minutes d'accord + donc il parle du départ et il dit + nous allons partir dans cinq minutes + autrement dit il est quelle heure
728. E : avant cinq minutes de partir
729. PFLE2 : avant cinq minutes de partir + mais à peu près
730. E : trente
731. PFLE2 : est-ce qu'il est quatorze heures + deux heures de l'après-midi + ou est-ce qu'il est plutôt + à peu près neuf heures du matin + d'accord +++ c'est bon on passe à gaspard et luce (*mettant en route le cd*)
732. CD : qu'est-ce qu'il dit + c'est quel jour +++ la pauvre chatte + elle va rester dans le sac pendant tout le voyage + elle va écouter de la musique avec nous +++ gaspard et luce parlent de zaza +++ qu'est-ce qu'ils disent

733. PFLE2 : alors + ils trouvent que c'est bien ou ils trouvent que c'est pas bien que le chat soit là
734. EE : c'est bien + c'est pas bien
735. PFLE2 : c'est bien
736. EE : non c'est pas bien
737. PFLE2 : non c'est pas bien + qu'est-ce que vous en pensez + vous
738. E : ça va être difficile parce que heu si on doit faire le manger
739. PFLE2 : ben oui + faut qu'elle mange
740. E : le pipi
741. PFLE2 : et le pipi et le caca tu as raison + tout à fait + oui + d'accord + bien (*en remettant le cd*)
742. CD : on part les enfants + que dit monsieur lindais à la fin de l'histoire +++ que se passe-t-il
743. E : on part
744. PFLE2 : on part + d'ailleurs c'est la récréation + allez-y
745. EE : (*les élèves quittent la classe en se parlant dans leur langue maternelle*)

Fin de la séance : 1 h 29 min 55 s

ANNEXE 48

TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC PFLE2 SUR LES SÉANCES DE FLE EN CM1-CM2 groupes 1 (mixte) et 2 (débutants)

Mené et enregistré par Muriel Zougs le 25 juin 2013

PFLE2 : Professeure de FLE (Français Langue Étrangère) numéro 2

CM1 : Cours Moyen 1^{ère} année - CM2 : Cours Moyen 2^{ème} année

PF : Professeure de classe principale (enseignement en Français)

MZ : Muriel Zougs - doctorante qui mène l'entretien

1. MZ : alors bonjour PFLE2
2. PFLE2 : bonjour MZ
3. MZ : donc aujourd'hui vous avez le groupe de FLE des grands + donc des CM1-CM2
4. PFLE2 : c'est ça + oui
5. MZ : et avant la récréation c'est le groupe vraiment débutants + et après la récréation les enfants qui sont un peu plus avancés + c'est ça
6. PFLE2 : alors non + pas du tout + mais c'est pas grave +++ avant la récréation + c'est le groupe complet + bon aujourd'hui il en manque un +++ mais c'est le groupe complet + donc tous niveaux parce que je suis toute seule pour faire tout le FLE avec les CM1-CM2 +++ donc il y a comme vous avez dû vous en apercevoir + des enfants qui sont déjà bien avancés + et des enfants qui ne parlent pas +++ il y en a deux qui sont arrivés en janvier + non un qui est arrivé pardon en septembre + un en novembre + deux en mars + et deux au mois de mai +++ donc ça fait six +++ la septième étant arrivée il y a dix-huit mois + donc c'est très hétérogène +++ donc là c'est vraiment le moment où on fait du vrai FLE + donc j'essaye d'accentuer sur l'oral + sur la prise de parole + essayer d'échanger + échanger ses expériences + donner son avis + tout ça quoi +++ donc je vais toujours un peu dans tous les sens + c'est pas très très structuré de A à Z + parce que je rebondis toujours sur un truc
7. MZ : sur ce que les enfants proposent
8. PFLE2 : voilà + et après les deux plus forts vont aller en mathématiques + français + et donc il m'en restera cinq + et là on fait plutôt des petits jeux linguistiques + genre le loto + là aujourd'hui je vais faire le loto pour réviser un petit peu les nombres +++ et puis après poser des questions + apprendre à poser des questions sur ce qu'on avait fait déjà précédemment +++ donc un oral plus structuré
9. MZ : d'accord +++ et donc normalement ils sont huit dans le groupe d'avant la récréation
10. PFLE2 : oui c'est ça
11. MZ : d'accord et ils parlent quelle langue + comme langue maternelle
12. PFLE2 : alors nous avons de l'anglais + de l'espagnol + de l'allemand + du coréen + de

- l'hindi +++ donc il y a cinq langues maternelles pour huit enfants
13. MZ : c'est pas mal + il y a trois coréens c'est ça
 14. PFLE2 : il y a trois coréennes + il y a deux anglais + un allemand + un espagnol et une indienne +++ alors c'est utile aussi qu'il y ait des coréennes avancées parce que ça permet + elle peut traduire plutôt que de passer par l'anglais qui n'est pas toujours bien bien ou maîtrisé ou compris +++ donc là elles sont en prise directe avec la langue maternelle pour une explication
 15. MZ : donc pour elles c'est plus facile
 16. PFLE2 : et pour moi
 17. MZ : mais par exemple il y a un seul allemand et un seul espagnol + donc eux + on peut pas vraiment + enfin à moins que vous parliez aussi espagnol ou allemand
 18. PFLE2 : alors l'espagnol non mais on y arrive parce qu'on se comprend + et dictionnaire + il a son dictionnaire franco/espagnol +++ et l'allemand parle anglais donc on peut communiquer par l'anglais +++ et puis j'ai des petits restes d'allemand + mais enfin c'est léger
 19. MZ : mais enfin + si vous pouvez + s'il y a besoin + vous les utilisez
 20. PFLE2 : ah oui + ça on ne peut pas faire que du français + c'est pas possible +++ on est obligé d'avoir recours à la traduction au début
 21. MZ : et est-ce que des fois vous adaptez les cours de FLE par rapport à ce qu'ils sont en train de faire dans la classe principale + en sciences ou en histoire-géo + ou est-ce que c'est décroché
 22. PFLE2 : ça c'est le grand rêve mais ce n'est pas possible
 23. MZ : d'accord
 24. PFLE2 : c'est absolument impossible parce que moi je +++ alors là ils viennent de quatre classes + il y a deux niveaux et quatre classes +++ donc les profs ne font pas tous la même chose en même temps +++ voilà + donc pour ça c'est impossible +++ en plus + pouvoir travailler sur un thème de l'histoire + ou des sciences ou autre + alors déjà il faudrait que j'ai qu'une classe + il faudrait être dans la classe principale +++ alors ça ça se passe en *ELS* + elles y arrivent parce qu'en *ELS* elles n'ont qu'une classe par niveau +++ non + et puis si c'est pour faire du vocabulaire + du vocabulaire
 25. MZ : oui là c'est plutôt le français pour communiquer que vous essayez de leur faire acquérir
 26. PFLE2 : oui + complètement
 27. MZ : d'accord + bien en fait j'ai posé toutes les questions que j'avais notées +++ je vous remercie

Fin de l'entretien : 5 min 04 s

ANNEXE 49

TABLEAUX SYNOPTIQUES DE LA SÉANCE DE FLE MENÉE PAR PFLE2 EN CM1-CM2 GROUPE 1 (MIXTE)

PFLE2 : Professeure de FLE (Français Langue Étrangère) numéro 2
CM1 : Cours Moyen 1^{ère} année - CM2 : Cours Moyen 2^{ème} année
LScO : Langue de Scolarisation / LM : Langue Maternelle
GPAL : Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique
PF : Professeure de la classe principale (enseignement en Français)
MZ : Muriel Zougs, doctorante qui filme la séance et mène l'entretien

TABLEAU A : CONTEXTE DE LA SÉANCE

Date de la séance :	Durée :	Nombre d'élèves inscrits dans le groupe : 8
Mardi 25 juin 2013	- de la séance : 1 h 29 min 55 s - de l'entretien : 5 min 04 s	- présents pendant la séance : 7 - absent : 1
Profil linguistique du groupe :		
<u>LM représentées dans la classe : 5</u> allemand, anglais, coréen, espagnol, hindi	<u>Nombre d'élèves francophones : 0</u> - locuteur natif : 0 - avancé en LScO : 0	<u>Nombre d'élèves participant au FLE: 8</u> - intermédiaires en LScO : 2 - débutants en LScO : 2 - grands débutants en LScO : 4 (dont un absent)
<u>Répartition des élèves dans les sections linguistiques</u> : anglaise : 7, allemande : 1		
Facteurs d'influence des GPAL :		
Niveau de classe : CM1-CM2 Âge des élèves : 9-10-11 ans	LScO : français Statut de la LScO : vernaculaire	Discipline enseignée : FLE Hétérogénéité linguistique du groupe : maximale

TABLEAU B : ANALYSE DES GPAL UTILISÉS PENDANT LA SÉANCE

(réduite à 1h 2min 39s)

Catégories de GPAL : - types de GPAL x occurrences	Extraits de la transcription de la séance de FLE en CM1-CM2 groupe 1 (mixte)	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour favoriser la compréhension orale :				
- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes x 2	132. PFLE2 : [...] ça s'appelle une classe trans + plan + tée 368. PFLE2 : [...] c'est la même or + ga + ni + sa + tion	pilotage	dévoluer	communication
- insister sur les mots clé x 2	419. PFLE2 : [...] la croisière c'est vraiment (<i>en insistant sur 'vraiment'</i>) pour faire un voyage entre les îles 425. PFLE2 : [...] ils vont de paris en auvergne (<i>en insistant sur 'de' et 'en'</i>)	pilotage	dévoluer	communication
- s'appuyer sur un support écrit x 4	226. PFLE2 : [...] (<i>en écrivant les mots</i>) alors + le camping + la tente + la caravane + le camping-car + et effectivement le bungalow 476. PFLE2 : [...] aujourd'hui c'est (<i>en montrant la date au tableau</i>) 484. PFLE2 : [...] le premier jour égal le début (<i>en se levant pour écrire au tableau</i>) le départ 486. PFLE2 : premier jour ou bien le début (<i>en continuant d'écrire</i>)	pilotage	dévoluer	communication

<p>- s'appuyer sur un support visuel x 16</p>	<p>37. PFLE2 : [...] avec une tente ou une caravane 38. E : tente 39. PFLE2 : c'est ça (<i>en faisant le dessin au tableau</i>) 40. E : oui 41. PFLE2 : d'accord + vous comprenez (<i>en montrant le dessin</i>) 53. PFLE2 : tu connais + tu as déjà vu ça (<i>en montrant le dessin de la tente</i>) 128. PFLE2 : [...] vous prenez vos livres (<i>en montrant le sien</i>) 173. PFLE2 : au milieu de la france + (<i>en montrant une carte de france</i>) 185. PFLE2 : d'un côté si tu regardes comme ça (<i>dessinant au tableau</i>) là tu as strasbourg et là tu as une autre ville + et là c'est la france et là c'est l'Allemagne 222. PFLE2 : [...] vous savez ce que c'est une caravane (<i>en dessinant au tableau</i>) + la caravane alors vous voyez + vous avez une jolie voiture + et ça c'est la caravane 224. PFLE2 : [...] alors le camping-car + c'est ça (<i>en dessinant au tableau</i>) + voilà ça c'est le camping-car 272. PFLE2 : dans une tente (<i>montrant le dessin de la tente du tableau</i>) 274. PFLE2 : [...] tu aimes faire du camping (<i>montrant la tente</i>) 310. PFLE2 : qu'est-ce qu'il y a à paris + les musées + avec la joconde + (<i>en montrant un poster de la joconde</i>) 318. PFLE2 : [...] (<i>en reprenant le livre</i>) on prend ça 419. PFLE2 : [...] on peut faire une croisière en grèce (<i>en montrant une carte sous le tableau</i>) 419. PFLE2 : [...] on peut faire une croisière ici aux antilles (<i>en montrant sur une carte au fond e la classe</i>) 421. PFLE2 : [...] page 60 (<i>en montrant le livre</i>) 421. PFLE2 : [...] où se passe l'histoire de 'bonjour l'auvergne' + (<i>en levant le livre</i>) est-ce que c'est ici ou ici</p>	<p>pilotage</p>	<p>dévoluer</p>	<p>communication</p>
---	---	-----------------	-----------------	----------------------

- répéter x 6	<p>278. PFLE2 : pourquoi parce que + pourquoi parce que</p> <p>300. PFLE2 : je vais + je vais</p> <p>425. PFLE2 : [...] ils vont de paris en auvergne (<i>en insistant sur 'de' et 'en' et en faisant le geste</i>) de paris en auvergne</p> <p>484. PFLE2 : [...] donc premier jour c'est le départ + ils partent + c'est le début + d'accord + le premier jour égal le début (<i>en se levant pour écrire au tableau</i>) le départ</p> <p>534. PFLE2 : la semaine avant le départ + d'accord + elles parlent la semaine avant le départ</p> <p>542. PFLE2 : [...] nous sommes exactement six mois + exactement six mois</p>	pilotage	dévoluer	communication
- demander à l'élève s'il a compris x 6	<p>41. PFLE2 : d'accord + vous comprenez</p> <p>183. PFLE2 : [...] tu connais strasbourg toi</p> <p>222. PFLE2 : [...] vous savez ce que c'est une caravane</p> <p>318. PFLE2 : verte + bleue + d'accord +++ blanche c'est ski + ski montagne + verte c'est nature + et bleue c'est mer + ça va</p> <p>417. PFLE2 : qu'est-ce qu'il y a tu ne comprends pas</p> <p>421. PFLE2 : [...] ça va + des questions</p>	pilotage	réguler	contenu
- utiliser la gestuelle x 13	<p>166. PFLE2 : [...] en classe transplantée +++ (<i>en faisant le geste de déplacement</i>)</p> <p>183. PFLE2 : [...] tu connais strasbourg toi + non + c'est à côté de l'Allemagne + tu sais (<i>en faisant les gestes</i>) tu as la rivière + le rhin</p> <p>212. PFLE2 : [...] il y a souvent des petits musées à la campagne (<i>en faisant le geste</i>)</p> <p>212. PFLE2 : [...] il y a des grands musées dans les grandes villes (<i>en faisant le geste</i>)</p> <p>262. PFLE2 : ah + (<i>en faisant le geste</i>) ouais yes</p> <p>413. PFLE2 : en bus + en car +++ alors le bus c'est pour la ville + le bus dans V (<i>en faisant un signe circulaire</i>)</p> <p>415. PFLE2 : le car c'est quand je vais (<i>en faisant le geste</i>) de</p>	étayage	dévoluer	communication

	<p>marseille à paris</p> <p>417. PFLE2 : [...] (<i>en montrant l'image au tableau</i>) la croisière</p> <p>417. PFLE2 : [...] on va sur une île + sur une île + sur une autre île (<i>en faisant le geste</i>)</p> <p>417. PFLE2 : [...] y a des gros bateaux (<i>en écartant les bras</i>)</p> <p>425. PFLE2 : [...] ils vont de paris en auvergne (<i>en insistant sur 'de' et 'en' et en faisant le geste</i>)</p> <p>453. PFLE2 : [...] alors ça c'est le jour numéro (<i>en levant son pouce</i>)</p> <p>454. E (U) : un</p> <p>476. PFLE2 : non (<i>en se levant et montrant devant et derrière elle</i>) aujourd'hui + demain + hier</p>			
- mimer x 1	294. PFLE2 : non + (<i>en mimant</i>) marcher dans la montagne + dans la campagne d'accord	étayage	dévoluer	communication
- reformuler x 14	<p>12. PFLE2 : tu as mal à la jambe +++ qu'est-ce qui t'est arrivé</p> <p>13. E : (<i>elle hausse les épaules</i>)</p> <p>14. PFLE2 : faut appeler le docteur + aller à l'hôpital</p> <p>15. E : (<i>elle hausse les épaules</i>)</p> <p>16. PFLE2 : depuis combien de temps tu as mal</p> <p>17. E : hier</p> <p>53. PFLE2 : tu connais + tu as déjà vu ça (<i>en montrant le dessin de la tente</i>)</p> <p>132. PFLE2 : [...] ça s'appelle une classe trans + plan + tée +++ ou bien une classe verte</p> <p>166. PFLE2 : [...] en classe transplantée +++ (<i>en faisant le geste de déplacement</i>) tout ça ça veut dire que la classe de l'école + ailleurs</p> <p>206. PFLE2 : [...] on va à la mer + on peut aller à la mer</p> <p>282. PFLE2 : tu rencontres d'autres gens + <i>you meet other people</i> + tu rencontres des nouvelles personnes</p> <p>437. PFLE2 : non + partir + <i>to go away</i> + <i>they start</i></p> <p>437. PFLE2 : non + partir + <i>to go away</i> + <i>they start</i></p>	étayage	définir	communication

	<p>438. E (U) : (<i>ne répond pas</i>) 439. PFLE2 : U tu peux me dire le séjour c'est de quel jour à quel jour + du + au 445. PFLE2 : [...] alors le début U premier jour 455. PFLE2 : [...] quel jour ils finissent C + quel jour c'est fini 455. PFLE2 : [...] quel jour ils finissent C + quel jour c'est fini 456. E (C) : (<i>ne répond pas</i>) 457. PFLE2 : C [...] dernier jour 484. PFLE2 : [...] donc premier jour c'est le départ + ils partent + c'est le début 486. PFLE2 : premier jour ou bien le début 490. PFLE2 : [...] écoutez bien ouvrez bien vos oreilles</p>			
- traduire x 12	<p>108. PFLE2 : c'est joli 109. E (K) : (<i>ne répond pas</i>) 110. PFLE2 : <i>is it beautiful</i> 111. E (K) : oui 112. PFLE2 : est-ce qu'il y avait du vent + <i>wind</i> 112. PFLE2 : est-ce qu'il y avait du vent + <i>wind</i> 113. E (K) : (<i>ne répond pas</i>) 114. PFLE2 : <i>was the wind blowing</i> 120. PFLE2 : [...] à côté de V +++ <i>close V</i> 183. PFLE2 : [...] tu as la rivière + le rhin + comment on dit <i>rhein</i> 262. PFLE2 : ah + (<i>en faisant le geste</i>) ouais yes 282. PFLE2 : tu rencontres d'autres gens + <i>you meet other people</i> 285. E (U) : nouveaux amis 286. PFLE2 : <i>new friends</i> 421. PFLE2 : [...] on peut aussi faire une croisière sur une rivière +++ <i>on a river</i> 425. PFLE2 : [...] les enfants partent combien de temps + <i>how long they go</i> 437. PFLE2 : non + partir + <i>to go away</i></p>	étayage	définir	contenu

	542. PFLE2 : [...] deux mois et demi <i>two and half month</i>			
Pour définir un mot inconnu :				
- donner la définition x 1	<p>225. E (R) : les petites maisons qui sont heu +++ qui sont + tous à côté</p> <p>226. PFLE2 : des petites maisons + dans les campings + des bungalows</p>	étagage	institutionnaliser	communication
- expliquer x 5	<p>41. PFLE2 : [...] ça c'est une petite maison en tissu + d'accord + où on plante des piquets et on peut dormir dedans + d'accord + dans les terrains de camping</p> <p>224. PFLE2 : [...] voilà ça c'est le camping-car +++ d'accord + c'est les deux en même temps</p> <p>413. PFLE2 : en bus + en car +++ alors le bus c'est pour la ville + le bus dans V (<i>en faisant un signe circulaire</i>) + le bus dans paris + le bus dans marseille</p> <p>414. E : le car c'est</p> <p>415. PFLE2 : le car c'est quand je vais (<i>en faisant le geste</i>) de marseille à paris</p> <p>417. PFLE2 : [...] alors la croisière c'est un voyage en bateau + mais on va sur une île + sur une île + sur une autre île (<i>en faisant le geste</i>) +++ ça + ça s'appelle une croisière +++ alors les croisières y a des gros bateaux (<i>en écartant les bras</i>) + et il y a des petits bateaux [...]</p> <p>419. PFLE2 : [...] la croisière c'est vraiment (<i>en insistant sur 'vraiment'</i>) pour faire un voyage entre les îles +++ par exemple on peut faire une croisière en grèce (<i>en montrant une carte sous le tableau</i>) parce que il y a beaucoup d'îles + d'accord +++ on peut faire une croisière en mer méditerranée aussi parce il y a des îles + d'accord +++ on peut faire une croisière ici aux antilles (<i>en montrant sur une carte au fond e la classe</i>) parce qu'il y a beaucoup d'îles +++ ou on peut faire une croisière en indonésie</p>	étagage	définir	communication

- traduire x 1	256. PFLE2 : est-ce qu'il y a des cousins des cousines 257. E (C) : (<i>ne répond pas</i>) 258. PFLE2 : <i>cousin</i> 259. E (C) : oui	étayage	définir	contenu
Pour encourager l'expression orale en LSc0 :				
- féliciter l'élève verbalement x 25	51. PFLE2 : c'est bien 59. PFLE2 : d'accord c'est bien 63. PFLE2 : [...] d'accord + bien 65. PFLE2 : d'accord + ok + super 126. PFLE2 : [...] c'est très bien parce que U tu as parlé français + bravo 128. PFLE2 : ok + c'est bien 136. PFLE2 : [...] très bien 181. PFLE2 : [...] oui très bien 214. PFLE2 : [...] très bien 216. PFLE2 : [...] très bien 220. PFLE2 : [...] très bien 236. PFLE2 : [...] d'accord + très bien 242. PFLE2 : d'accord + bien 302. PFLE2 : bien 313. PFLE2 : [...] bien super 439. PFLE2 : [...] allez vas-y essaye 443. PFLE2 : très bien 482. PFLE2 : très bien 484. PFLE2 : oui super 484. PFLE2 : [...] très bien 488. PFLE2 : [...] très bien 500. PFLE2 : voilà c'est bien 512. PFLE2 : très bien 514. PFLE2 : très bien 538. PFLE2 : [...] oui + très bien	atmosphère	dévoluer	communication

Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSc0 :				
- ne pas relever x 3	84. E (Z) : j'ai visité + heu + j'ai visité + heu + j'ai visité <i>how do you say heu + how do you say a place where you put some drawings</i> 85. PFLE2 : <i>some</i> 86. E : <i>pictures</i> 88. E (Z) : (<i>elle s'adresse à sa voisine dans leur langue maternelle</i>) 89. PFLE2 : c'était où + un musée tu veux dire 94. E (Z) : (<i>elle échange avec sa voisine dans leur langue maternelle</i>) 95. PFLE2 : et c'était où + à V	pilotage	dévoluer	contenu
- reprendre en LSc0 x 5	86. E : <i>pictures</i> 87. PFLE2 : (<i>s'interrogeant</i>) on fait des photos 90. E (Z) : <i>a place</i> 91. PFLE2 : un endroit 102. PFLE2 : [...] ok (<i>en s'adressant à une autre élève</i>) K 103. E (K) : [<i>inaudible</i>] 104. PFLE2 : je suis allée 105. E (K) : je suis allée à <i>avinon</i> 119. E (D) : <i>lake</i> 120. PFLE2 : au lac 279. E (U) : parce que +++ <i>other</i> 280. PFLE2 : autre	étayage	institutionnaliser	communication
- demander d'utiliser la LSc0 x 1	198. E : <i>city</i> 199. PFLE2 : <i>city</i> ça se dit comment en français 200. E : <i>village</i> 201. E : <i>ville</i>	pilotage	dévoluer	communication
- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue	417. PFLE2 : [...] qu'est-ce qu'il y a tu ne comprends pas 418. E : (<i>une élève explique à sa voisine dans leur langue maternelle</i>)	atmosphère	réguler	communication

que la LSco pour le travail dans un contexte prédéfini x 1	419. PFLE2 : dis-moi + ça va + ok			
Pour corriger une erreur de lexique :				
- reformuler en rectifiant l'erreur x 1	{533. E : la semaine <i>dernière</i> le départ 534. PFLE2 : la semaine avant le départ	étayage	institutionnalise r	communication
Pour corriger une erreur de prononciation :				
- reformuler en rectifiant l'erreur x 9	{105. E (K) : je suis allée à <i>avinon</i> 106. PFLE2 : à avignon 495. E (R) : quand <i>parlant</i> 496. PFLE2 : quand parlent 497. E (R) : luce et charlotte qu'est-ce qu'elles <i>dissant</i> 498. PFLE2 : disent 500. PFLE2 : [...] lis-moi ce qui est écrit 501. E (U) : de quel 502. PFLE2 : jour 503. E (U) : jour + de quel jour parle oscar 503. E (U) : [...] quel est 504. PFLE2 : qu'est-ce qu'il 505. E (U) : qu'est-ce qu'il dit 507. E (S) : quand monsieur <i>lindi</i> 508. PFLE2 : lindais 509. E (S) : lindais parle du départ 510. PFLE2 : parle-t-il 517. E (C) : que dit monsieur <i>landin</i> 518. PFLE2 : lindais 519. E (C) : lindais à la [<i>inaudible</i>] 520. PFLE2 : que dit monsieur lindais à la fin de l'histoire	étayage	institutionnalise r	communication

Pour corriger une erreur de syntaxe à l'oral :				
- reformuler en rectifiant l'erreur x 32	34. E : je suis allé en + à	étayage	institutionnalise r	communication
	35. PFLE2 : où ça			
	36. E : en camper			
	37. PFLE2 : tu es allé camper			
	60. E (C) : +++ heu +++ en aix-en-provence			
	61. PFLE2 : vers aix-en-provence			
	62. E (C) : la mer			
	63. PFLE2 : au bord de la mer			
	66. E (U) : <i>j'ai été foot</i>			
	67. PFLE2 : jouer au foot			
	68. E (U) : jouer au foot +dans <i>garder</i>			
	69. PFLE2 : dans ton quartier			
	70. E (U) : non au <i>garder</i>			
	71. PFLE2 : au karaté			
	72. E (U) : non			
	73. E : jardin			
	74. E (U) : jardin			
	75. PFLE2 : dans mon jardin			
	165. E : c'était la classe de le ski			
	166. PFLE2 : [...] en classe de ski			
178. E : (<i>en levant la main</i>) marseille				
179. PFLE2 : on peut aller à marseille				
180. E : afrique				
181. PFLE2 : on peut aller en afrique				
182. E : strasbourg				
183. PFLE2 : à strasbourg				
188. E (R) : japon				
189. PFLE2 : au japon				
190. E : corée				
191. PFLE2 : en corée				

	<p> 204. PFLE2 : [...] qu'est-ce qu'on peut visiter encore 205. E : la mer 206. PFLE2 : on peut visiter la mer + alors on ne visite pas la mer + on va à la mer + on peut aller à la mer 207. E : château 208. PFLE2 : on peut visiter des châteaux 213. E : montagne 214. PFLE2 : à la montagne très bien 219. E : camping 220. PFLE2 : au camping 221. E : caravane 222. PFLE2 : en caravane 229. E (R) : je vais dans ma maison 230. PFLE2 : [...] je vais chez moi 248. PFLE2 : [...] C qu'est-ce que tu fais pendant les vacances 249. E (C) : je suis allé à l'angleterre 250. PFLE2 : non pas les dernières vacances + les prochaines +++ je vais aller 251. E (C) : je vais aller à l'angleterre 253. E (C) : hôtel 254. PFLE2 : à l'hôtel 299. E (E) : je <i>vas</i> à 300. PFLE2 : je vais 303. E (E) : je <i>va</i> 304. PFLE2 : je vais 343. E (C) : c'est bon pour le ski 344. PFLE2 : [...] on peut faire du ski 351. E : contents 352. PFLE2 : ils sont contents 377. E : avion 378. PFLE2 : en avion 385. E : vélo </p>			
--	---	--	--	--

	386. PFLE2 : à vélo {391. E : avion {392. E : en avion {412. E : car {413. PFLE2 : [...] en car {416. EE : car {417. PFLE2 : en car {420. E : japon {421. PFLE2 : au japon {424. EE : auvergne {425. PFLE2 : en auvergne {426. E : deux semaines {427. PFLE2 : ils partent {428. E : ils partent deux semaines {489. E : <i>le fin</i> {490. PFLE2 : la fin			
160 GPAL - 21 types de GPAL – 7 catégories de GPAL				
	atmosphère / définir / contenu	26	32	22
	pilotage / dévoluer / cognition	40	73	0
	étayage / réguler / communication	94	7	138
	tissage / institutionnaliser / culture	0	48	0
	Dominants	étayage	dévoluer	communication

TABLEAU C : ANALYSE DES GPAL ÉVOQUÉS EN ENTRETIEN

Catégories de GPAL : - types de GPAL x occurrences	Extraits de la transcription de l'entretien avec PFLE2	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour favoriser la compréhension :				
- traduire x 2	18. PFLE2 : [...] l'allemand parle anglais donc on peut communiquer par l'anglais +++ et puis j'ai des petits restes d'allemand + mais enfin c'est léger 20. PFLE2 : ah oui + ça on ne peut pas faire que du français + c'est pas possible +++ on est obligé d'avoir recours à la traduction au début	étayage	définir	contenu
- demander à un pair de traduire x 1	14. PFLE2 : [...] c'est utile aussi qu'il y ait des coréennes avancées parce que ça permet + elle peut traduire plutôt que de passer par l'anglais qui n'est pas toujours bien bien ou maîtrisé ou compris +++ donc là elles sont en prise directe avec la langue maternelle pour une explication	étayage	définir	contenu
Pour définir un mot inconnu :				
- autoriser le recours au dictionnaire x 1	18. PFLE2 : [...] il a son dictionnaire franco/espagnol	pilotage	définir	contenu
Pour harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO :				
- travailler des notions	21. MZ : et est-ce que des fois vous adaptez les cours de FLE par rapport à ce qu'ils sont en train de faire dans la classe	pilotage	réguler	contenu

différentes pour préparer les élèves à intégrer la classe ordinaire x 1	<p>principale + en sciences ou en histoire-géo + ou est-ce que c'est décroché</p> <p>22. PFLE2 : ça c'est le grand rêve mais ce n'est pas possible</p> <p>23. MZ : d'accord</p> <p>24. PFLE2 : c'est absolument impossible parce que [...] il y a deux niveaux et quatre classes +++ donc les profs ne font pas tous la même chose en même temps +++ voilà + donc pour ça c'est impossible [...] ça ça se passe en <i>ELS</i> + elles y arrivent parce qu'en <i>ELS</i> elles n'ont qu'une classe par niveau</p>			
- favoriser la langue de communication x 2	<p>6. PFLE2 : [...] là c'est vraiment le moment où on fait du vrai FLE + donc j'essaye d'accentuer sur l'oral + sur la prise de parole + essayer d'échanger + échanger ses expériences + donner son avis + tout ça quoi +++ donc je vais toujours un peu dans tous les sens + c'est pas très très structuré de A à Z + parce que je rebondis toujours sur un truc</p> <p>24. PFLE2 : [...] et puis si c'est pour faire du vocabulaire + du vocabulaire</p> <p>25. MZ : oui là c'est plutôt le français pour communiquer que vous essayez de leur faire acquérir</p> <p>26. PFLE2 : oui + complètement</p>	pilotage	réguler	communication
7 GPAL – 5 types de GPAL – 3 catégories de GAPL				
	atmosphère / définir / contenu	0	4	5
	pilotage / dévoluer / cognition	4	0	0
	étayage / réguler / communication	3	3	2
	tissage / institutionnaliser / culture	0	0	0
	Dominants	pilotage	définir	contenu

ANNEXE 50

TRANSCRIPTION DE LA SÉANCE
DE FLE MENÉE PAR PFLE2 EN CM1-CM2 GROUPE 2 (DÉBUTANTS)

Filmée par Muriel Zougs le 25 juin 2013

PFLE2 : Professeure de FLE (Français Langue Étrangère) numéro 2

CM1-CM2 : Cours Moyen 1^{ère} année – Cours Moyen 2^{ème} année

E : un élève - EE : plusieurs élèves en même temps

E (I) : un élève (Initiale de son prénom)

MZ : Muriel Zougs - doctorante qui filme la séance

1. PFLE2 : U réveille-toi + on va mettre la table ici d'accord + on va jouer au loto (*en sortant et préparant le matériel*) allez + rangez vos affaires + allez + dictionnaires
2. EE : (*les élèves enlèvent et rangent les affaires qui étaient sur leurs tables*)
3. PFLE2 : allez les dictionnaires ici (*en les empilant sur une table*) +++ alors U et M + allez on se recule (*en poussant deux tables*) voilà +++ debout + debout + allez
4. EE : (*les élèves se lèvent*)
5. PFLE2 : ça on la met ici + d'accord (*désignant une table*) alors une chaise + une deux chaises + voilà + tout le monde connaît le jeu du loto (*en posant la boîte sur la table*)
6. E : PFLE2 tu aimes le bracelet
7. PFLE2 : quoi donc
8. E : les bracelets
9. PFLE2 : les bracelets + est-ce que j'aime les bracelets + toutes les filles aiment les bracelets + tu sais bien que les filles elles aiment les bijoux
10. E : non mais c'est ceux tricotés
11. PFLE2 : ah d'accord + ah oui
12. E : *i will give you one*
13. PFLE2 : ah d'accord + merci beaucoup +++ alors (*en comptant les cartons de jeu de loto*) un deux trois quatre cinq six douze + d'accord + alors on va en prendre deux chacun (*en distribuant les cartons un par un*) voilà + deux et (*en faisant choisir*) lequel tu préfères
14. E : (*l'élève montre un carton*)
15. PFLE2 : d'accord + ok +++ alors + le but + oui très bien + il faut les mettre comme ça (*en les mettant l'un au-dessus de l'autre et montrant chaque colonne l'une après l'autre*) parce qu'ici vous avez les unités + les dizaines + les vingtaines + les trentaines + les quarantaines + les cinquantes + les soixantaines + les soixante-dizaines + et les
16. E : *quatre-vingt*
17. PFLE2 : taines + les quatre-vingtaines + et ben je sais même pas comment on le dit

celui-là

18. EE : (*les élèves chuchotent*)

19. PFLE2 : (*écrit au tableau*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	19	29	39	49	49	69	79	89	99)

donc + d'accord + ça va + si je fais un petit peu de vocabulaire de mathématiques qu'est-ce qu'on va avoir (*en écrivant sous chaque colonne*) unités + dizaines + vingtaines + donc là on trouve dix vingt + d'accord + trentaine + quarantaines + cinquantes + soixantaines + soixante-dizaines et quatre-vingt-dizaines + ça va +++ je vais aller me mettre là-bas + (*en venant s'asseoir près d'un élève*) donc vous allez pouvoir dire +++ là pour le moment je vais commencer donc il va falloir comprendre + d'accord +++ (*en choisissant un jeton dans le sachet*) tout le monde connaît le jeu + oui +++ tu connais + tu comprends

20. EE : non + non

21. PFLE2 : non vous ne comprenez pas alors

22. E : *you have to put a*

23. PFLE2 : alors attends + en français + aujourd'hui c'est français

24. E : PFLE2 *has to* (*en faisant le geste de prendre*)

25. PFLE2 : prend

26. E : prend + heu

27. PFLE2 : un pion

28. E : un pion et elle *parle*

29. PFLE2 : elle dit

30. E : elle dit + un nombre

31. PFLE2 : oui

32. E : un nombre 33 + 33 *and how do you say* (*en levant la main*) *your hand is up*

33. PFLE2 : on lève la main + on dit moi

34. E : PFLE2 + *how do you say* + *give*

35. PFLE2 : donne

36. E : donne + heu

37. PFLE2 : le pion

38. E : le pion et ça (*en posant le pion sur son carton*)

39. PFLE2 : voilà + d'accord + et si par exemple j'ai 14 + exemple je dis 14

40. EE : (*deux élèves lèvent la main*)

41. PFLE2 : ah regardez D et C + qui va avoir le pion + 14 + c'est pour qui C ou D

42. E : D

43. PFLE2 : pourquoi

44. E : parce que +++ *she put her hand up before C*
45. PFLE2 : ah + voilà + c'est effectivement + faut lever la main le premier
46. E : faut lever la main le premier
47. PFLE2 : le plus vite
48. E : le plus vite
49. PFLE2 : d'accord + celui ou celle qui va le plus vite gagne le pion d'accord + l'autre il a perdu +++ *you have to + to be quick*
50. E : (*explique à une autre élève dans leur langue maternelle*)
51. PFLE2 : c'est bon + allez + 10
52. E (U) : (*un élève montre à sa voisine qui lève la main*)
53. PFLE2 : voilà (*en donnant le pion*) attention on essaye de jouer tout seul + mais merci U +++ 78 + 78
54. E : oui (*en levant la main*)
55. PFLE2 : 12 + oui D (*en donnant le pion à l'élève qui a levé la main*) très bien
56. EE : (*des élèves applaudissent*)
57. PFLE2 : 41 +++ très bien (*en donnant le pion à une élève ayant levé la main*) bravo + toi tu cherchais dans les 80 (*en s'adressant à l'élève assise à côté d'elle*) + 40 attention + 20
58. E : (*un élève lève la main*)
59. PFLE2 : bien + 81 +++ 81 + moi je sais qui l'a + vous êtes deux + chut + 80
60. E : (*un élève montre à l'élève en face de lui*)
61. PFLE2 : j'ai dit chut donc je recommence +++ non chut d'accord parce qu'ils sont deux + mais c'est trop tard C +++ regardez + vous avez 80 (*en allant au tableau montrer la colonne correspondante*) je vous ai dit + ça vous aide + 80
62. EE : (*tous les élèves lèvent la main*)
63. PFLE2 : c'est trop tard + on recommencera tout à l'heure + donc chut + 19
64. E : (*un élève lève la main*)
65. PFLE2 : bien + 30
66. E : (*un autre élève lève la main*)
67. PFLE2 : oh C tu l'avais deux fois + 62 + bien (*en donnant le jeton*) elle est rapide + 82
68. EE : (*deux élèves lèvent la main*)
69. PFLE2 : M
70. E : *can you stop please*
71. PFLE2 : chut + 56 (*en vérifiant sur le carton de l'élève qui a levé la main*) non + 56 +++ (*en vérifiant tous les cartons et posant le jeton*) oh il est là + ok +++ 15 + oui +++ 76
72. E : (*un élève lève la main*)
73. PFLE2 : non + 76 + non + non + moi je sais qui l'a + on recommencera + 51 +++ oui

- (*en donnant à l'élève qui a levé la main*) +++ 38 + non + bien ah bravo Y +++ 70 +++ ah y'a quelqu'un qui l'a mais qui l'a pas vu + c'est pas grave +++ 68 + non + non + oui +++ 45 + bien +++ 14
74. EE : (*les élèves regardent tous le tableau pour s'aider*)
75. PFLE2 : bien +++ 55 + bravo + super excellente Y bien +++ 77 + non + oui +++ 90 +++ 90 +++ 8 + 8 + chut + 8 + voilà ok + ++ 49 + 49 + oui +++ 60 + bien +++ 73 + elle est trop forte Y +++ 59 + ben alors C t'as rien du tout +++ 59 + non +++ alors il est là +++ 81 + 81 + non +++ alors le 81 ça fait trois fois qu'il passe + il est ici le 81 + et il est pas trouvé encore
76. E : 81 ou 80
77. PFLE2 : j'ai dit 81
78. E : ah
79. PFLE2 : et j'ai pas dit 80 + c'est pas grave + il va sortir +++ 64
80. EE : (*deux élèves lèvent la main*)
81. PFLE2 : C +++ 13 (*en lançant le pion*) +++ 27 + oui +++ 6 + ah il l'a dit avant + tu as dit non
82. E : 6 et 9
83. PFLE2 : tu avais regardé le 9 et tu as dit non après +++ 58 + ah c'est bien C +++ 65 + oui +++ 48 +++ oui +++ 63 + non tu confonds toujours 40 et 50 +++ 63 +++ 54 + non + D tu mélanges *you make a confusion between* cinquante et soixante + je recommence + 81 + 81 + vous êtes deux à avoir le nombre +++ alors 81 c'est quelle dizaine D + c'est quelle dizaine 81
84. EE : (*deux élèves lèvent la main*)
85. PFLE2 : non
86. E : (*un élève se lève pour lui montrer la colonne des quatre-vingtaines au tableau*)
87. PFLE2 : D regarde + qua + tre + vingt + (*en montrant du doigt le tableau*) regarde + en bas + qua + tre + vingt + (*en allant au tableau*) ah ben oui non non mais pour la quatrième fois D alors on verra tout à l'heure + D regarde 80 *i was looking at you and you look all over + just try to find which one it is + is it in dix + in vingt + d'accord + qua + tre + vingt +++ so you know it is here* (*en montrant à D la colonne des quatre-vingtaines sur son carton*) ok
88. E (D) : ok
89. PFLE2 : on va bientôt finir + à onze heures on arrête le jeu +++ 25 + 25
90. E : (*un élève lève la main*)
91. PFLE2 : oui (*en lui donnant le pion*) +++ 9
92. E : (*un élève lève la main*)
93. PFLE2 : (*elle lui donne le pion*) +++ 35
94. E (D) : (*elle lève la main*)
95. PFLE2 : *well done* (*en lui donnant le pion*) + 70 + 70
96. E : (*une élève lève la main*)

97. PFLE2 : *(en regardant le carton de l'élève)* non
98. E : c'est 69
99. PFLE2 : 70 +++ 28
100. E (D) : *(elle lève la main)*
101. PFLE2 : *(elle lui donne le pion)* 66
102. E : *(un élève lève la main)*
103. PFLE2 : *(en regardant le carton de l'élève)* ah deux fois +++ 81
104. E : *(un élève lève la main)*
105. PFLE2 : ça y est il est enfin sorti + c'est la cinquième fois *i told you D look* non 80 c'est où *show me*
106. E(D) : *(elle va au tableau et montre la mauvaise colonne)*
107. PFLE2 : *(elle fait non de la tête)*
108. E : *(un autre élève se lève pour montrer la bonne colonne)*
109. PFLE2 : oui *(en se levant pour aller au tableau)* alors ça c'est quoi
110. EE : 10
111. PFLE2 : 10
112. EE : 30 + 20 + 40
113. PFLE2 : 20
114. EE : 30 + 40 + 50 + 60 + 70 + 80
115. PFLE2 : d'accord alors ça c'est quoi *(en montrant quatre doigts de la main puis le tableau)*
116. EE : 4 *(en montrant une autre colonne)* 14 + 4 + 40 + 80
117. PFLE2 : 4 *(en montrant quatre doigts)* + 40
118. E : 44
119. PFLE2 : 40 + 44 + et *(en montrant la dernière colonne)* + 80 +++ attention entre 4 + 40 + 80 +++ *(en remontrant les colonnes)* + 4 + 40 + 80 + oui +++ autre chose
120. PFLE2 et E : 50 + 60
121. PFLE2 : d'accord + voilà + ensuite on a 70 + ok +++ S tu me lis tout ça *(en montrant avec une règle ce que S doit lire)*
122. E (S) : 0 + 10 + 20 + 30 + 40 + 50 + 60 + 70 + 80
123. PFLE2 : et après 80
124. PFLE2 et E (S) : 90 et 100
125. PFLE2 : 100 d'accord + et on finit par 90 et 100 *(en écrivant ces deux nombres au tableau)* + d'accord + bien C tu nous les lis
126. E (C) : 0
127. PFLE2 : continue
128. E (C) : 0 + 10 + 20 + 30 + 40 + 50 + 60 + 70 + 80 + 90 + 100

129. PFLE2 : en fait ça c'est 60 et 60 plus 10 ça fait 70 + d'accord +++ 80 c'est quoi + c'est un deux trois quatre (*en montrant ses doigts un à un*) 20 + d'accord +++ et 80 plus 10 ça fait 90 d'accord bien +++ U à toi
130. E (U) : 0 + 10 + heu + 20 + 30 + 40 + 50 + 60 + 70 + 40
131. PFLE2 : non
132. E (U) : 80 + 90 + 100
133. PFLE2 : très bien ok +++ Y
134. E (Y) : 0 + 10 + 20 + 30 + quatre
135. PFLE2 : 40
136. E (Y) : 40 + 50 + 60 + 70 + 80 + 90 + 100
137. PFLE2 : d'accord + T allez vas-y
138. E (T) : 0 + 10 + 20 + 30 + *qua*
139. PFLE2 : quarante
140. E (T) : 40 + 50 + 60 + 70 + *quat*
141. PFLE2 : 80
142. E (T) : 80 + 90 + 100
143. PFLE2 : bien + très bien ok + c'est un peu difficile hein +++ cet après-midi vous avez piscine
144. E : non
145. PFLE2 : qui c'est qui va à la piscine cet après-midi
146. E (S) : *i'm going to swim*
147. PFLE2 : je vais à la piscine
148. E (S) : je vais à la piscine
149. PFLE2 : aujourd'hui c'est jour de français + c'est pas jour d'anglais + d'accord + bien ok bon ça va + (*en rangeant le jeu de loto*) on va faire maintenant des questions +++ merci tu verses les pions + merci allez
150. EE : (*tous les élèves participent au rangement*)
151. E (S) : (*s'adressant à PFLE2 et montrant sa gorge*) ça va
152. PFLE2 : la gorge oui
153. E (S) : *gou*
154. PFLE2 : la gorge
155. E (S) : la gorge
156. PFLE2 : y a un chat dans ma gorge
157. E (S) : y a un chat dans ma gorge
158. PFLE2 : j'ai un chat
159. E (S) : miaou
160. PFLE2 : miaou oui voilà +++ (*en finissant de ranger*) où est la souris +++ merci++ tiens

U mets ça sur la table derrière (*en lui tendant le jeu de loto rangé*) + donc vous vous souvenez + on lance le dé (*en tenant un gros dé dans la main*) alors le principe de ce jeu (*en s'adressant à MZ*) c'est de jeter un gros dé avec les pronoms interrogatifs de circonstance ou d'objet mais surtout de circonstance +++ et on tire une carte + je la choisis aussi un peu en fonction de la difficulté + et donc il faut trouver une question concernant cet objet heu avec le pronom relatif + le pronom interrogatif +++ par exemple je tombe sur quand avec la brosse à dents donc il faut faire la question et trouver aussi une bonne réponse + voilà d'accord on y va +++ ça on l'avait déjà fait + on l'a déjà travaillé +++ tout ça on l'a déjà travaillé (*en prenant des cartes*) les lunettes + la souris +++ allez + qui commence

161. E : (*une élève lève le doigt*)
162. PFLE2 : allez vas-y + je cache + d'accord
163. E : (*une élève jette le gros dé*)
164. PFLE2 : oh la la + qui et que +++ qui que alors ça peut être heu
165. E (S) : qui + qui est + heu + qu'est-ce que c'est
166. PFLE2 : ça peut être qui fait ça
167. E (S) : qui fait ça
168. PFLE2 : que + heu + qu'est-ce que c'est + à quoi ça sert + que mange + c'est l'équivalent de qu'est-ce que + que
169. E (S) : qu'est-ce que
170. PFLE2 : et qui ça peut être + qu'est-ce que ou bien qui + qui parle + d'accord
171. E (S) : *who*
172. PFLE2 : d'accord mais *who or what is it* + d'accord +++ ok avec une (*en montrant la carte*) avec une
173. E (S) : *valisse*
174. PFLE2 : avec une valise + ok + allez tu fais la question
175. E (S) : (*en faisant le geste de porter*) qu'est-ce que heu + *track*
176. PFLE2 : porte + porter + attraper
177. E (S) : qui porte la *valisse*
178. PFLE2 : qui porte la valise + très bien + vas y
179. E (S) : qui porte la valise
180. PFLE2 : d'accord + à qui tu poses la question
181. E (S) : heu U
182. PFLE2 : répète la question
183. E (S) : qui porte la valise
184. E (U) : qui porte la valise
185. PFLE2 : pardon + qui porte la valise
186. E (U) : C

187. PFLE2 : C + très bien + C porte la valise + d'accord
188. E(U) : *(il lance le dé)*
189. PFLE2 : quel + pas facile non plus hein quel + c'est les deux plus difficiles (*en tendant une carte à U*)
190. E (U) : quel
191. PFLE2 : alors montre ce que c'est
192. E : *quel* mange la pomme
193. PFLE2 : (*en levant la carte pour la montrer aux autres*) quel
194. E (S) : la pomme
195. PFLE2 : on l'avait déjà vu
196. E (U) : *quel* mange la pomme
197. PFLE2 : non + ça c'est qui mange la pomme
198. E (S) : *apple*
199. PFLE2 : la pomme
200. E (S) : la pomme est *apple* + la pomme
201. PFLE2 : oui
202. E (S) : heu + *potatos*
203. PFLE2 : ça c'est la pomme et l'autre c'est pomme-de-terre
204. E : ah
205. PFLE2 : d'accord +++ *potatos is* pomme-de-terre + *apple is* pomme +++ alors quel avec pomme
206. E (U) : quel
207. PFLE2 : on avait vu l'autre jour avec pomme on pouvait utiliser la (*en montrant et en tapant le tableau derrière elle*)
208. E (U) : *quelle couleur la pomme*
209. PFLE2 : est la pomme
210. E (U) : est la pomme
211. PFLE2 : allez répète + répète ta question U
212. E (U) : *quelle couleur la pomme est*
213. PFLE2 : est la pomme
214. E (U) : est la pomme
215. PFLE2 : stop + quelle couleur est la pomme + encore
216. E (U) : quelle couleur est la pomme
217. PFLE2 : allez pour qui
218. E (U) : D
219. E (D) : elle *a*

220. PFLE2 : elle est
221. E (D) : elle est jaune
222. PFLE2 : jaune + non
223. E (D) : non *ouge*
224. PFLE2 : rouge
225. E (D) : rouge
226. PFLE2 : très bien + répète D elle est rouge
227. E (D) : elle est rouge
228. PFLE2 : voilà + rouge
229. EE : rouge
230. PFLE2 : jaune (*en montrant les couleurs au tableau*)
231. EE : jaune
232. PFLE2 : rose
233. EE : rose
234. PFLE2 : orange
235. EE : orange
236. E (S) : et marron
237. PFLE2 : ça va ok + bien +++ eh U quelle couleur est le pullover (*en touchant celui de sa voisine*)
238. E (U) : le pullover
239. PFLE2 : mais quelle couleur +++ quelle couleur est le teeshirt + quelle couleur est la chemise
240. E (S) : heu orange
241. PFLE2 : le teeshirt
242. E (S) : le teeshirt est orange + *français*
243. PFLE2 : français + comment ça c'est français oui
244. E (S) : *dark*
245. PFLE2 : ah foncé + foncé
246. E (S) : foncé + foncé
247. E (U) : et vert
248. PFLE2 : le teeshirt est orange et vert + d'accord +++ la chemise est bleue
249. E (S) : bleue
250. PFLE2 et E : foncé
251. PFLE2 : le pull + le gilet est
252. E (S) : gris foncé
253. PFLE2 : et le teeshirt

254. E (S) : gris
255. PFLE2 : clair
256. EE : clair
257. E (S) : gris clair
258. PFLE2 : clair
259. EE : clair + clair + clair
260. PFLE2 : foncé
261. E (S) : *froncé*
262. PFLE2 : foncé pas foncé
263. E (S) : foncé
264. PFLE2 : d'accord
265. E (S) : foncé + clair + foncé
266. PFLE2 : voilà + d'accord + bien +++ D allez hop là vas-y (*en lui envoyant le dé*)
267. PFLE2 : où
268. E (D) : [*inaudible*]
269. PFLE2 : (*en montrant la carte*) la poule + la poule cotcotcotcot + d'accord + je fais très bien oui oui + vingt ans d'expérience pour les animaux ça va on sait les faire +++ allez + une question
270. E : (*une élève lève la main*)
271. PFLE2 : c'est elle qui pose la question +++ où
272. E (D) : où
273. PFLE2 : qu'est-ce que tu veux dire en anglais + *tell me in english*
274. E (D) : *where is the hen*
275. PFLE2 : *where is the hen* + alors où
276. E (D) : où
277. PFLE2 : where is + où est
278. E (D) : où est
279. PFLE2 : la poule + c'est simple *where is*
280. PFLE2 et E (D) : où est la poule + (*en tenant le dé*) c'est pour qui
281. E (D) : C
282. PFLE2 : où est la poule C
283. E (C) : heu
284. PFLE2 : elle est
285. E (C) : elle est *au l'œuf*
286. PFLE2 : pardon
287. E (C) : *au l'œuf*

288. PFLE2 : je ne comprends pas
289. E (C) : elle est *au le ferme*
290. PFLE2 : ah elle est à la ferme
291. EE : elle est à la ferme
292. E (U) : foot
293. PFLE2 : heu ça c'est le poulet *chicken*
294. E (Y) : combien
295. PFLE2 : combien
296. E (Y) : *how much*
297. PFLE2 : chut +++ le vélo (*en montrant la carte*)
298. E (Y): combien + heu + le vélo
299. PFLE2 : non +++ combien alors + combien c'est quoi + c'est *how many* et *how much* + *as you want* + comme vous voulez + alors combien + combien + comment on va dire + combien coûte
300. E (S) : combien coûte
301. PFLE2 : le vélo + baisse ton bras tu me fatigues (*en baissant le bras de l'élève à côté d'elle*)
302. E : le vélo
303. PFLE2 et EE : combien coûte le vélo
304. PFLE2 : *how much* + d'accord + maintenant si je veux faire avec *how many* + combien de + roues
305. EE : roues
306. PFLE2 : a le vélo +++ je peux vous prendre aussi (*en cherchant une autre carte*) combien coûte l'ambulance +++ et on peut dire aussi combien coûte le vélo + combien coûte l'ambulance *how much* + combien de roues a l'ambulance *how many*
307. E : quatre
308. PFLE2 : voilà + combien de roues a l'ambulance + combien de roues a le vélo +++ oui D
309. E (D) : elle a quatre
310. PFLE2 : quatre + roues
311. E (D) : *woues*
312. PFLE2 : roues + rrrrrrrr
313. E (D) : roues
314. PFLE2 : bien + et lui
315. E (D) : *elle*
316. PFLE2 : il
317. E (D) : elle a deux + groues + roues

318. PFLE2 : tu connais le chat + grgrgrg *like the cat* grgrgr
319. E (D) : *ja je ji jo*
320. PFLE2 : ça c'est de l'espagnol + c'est pour les espagnols + c'est difficile + ça va venir
D +++ il a deux roues
321. E (U) : (*en faisant le tigre*) grrrrrrrrrrrrrrrr
322. PFLE2 : je sais que notre r est particulier +++ bien d'accord c'est bien allez heu + allez
à toi vas-y lance le dé +++ mais c'est pas le bon dé oh C +++ combien + ok + d'accord
+ allez C
323. E (C) : combien (*en regardant la nouvelle image*) les cerises
324. PFLE2 : non non + combien coûtent les cerises + ça m'intéresse pas
325. E (C) : combien de
326. PFLE2 : combien de cerises
327. E (C) : combien de cerises
328. PFLE2 : tu sais que tu es filmé (*en s'adressant à U qui fait des grimaces depuis un
moment*) + alors comment on fait une phrase avec combien de cerises
329. E (S) : qu'est-ce que (*en montrant l'image*)
330. PFLE2 : cerise
331. E (S) : combien
332. PFLE2 : ah + combien
333. E (S) : (*elle fait le geste de mesurer*)
334. PFLE2 : mesure
335. E (S) : mesure
336. PFLE2 : une cerise
337. E (S) et PFLE2 : combien mesure une cerise
338. E (S) : combien mesure une cerise
339. PFLE2 : environ deux centimètres
340. E (S) : deux et un *one and a half*
341. PFLE2 : un centimètre et demi
342. E (S) : un centimètre et demi
343. PFLE2 : très bien d'accord + donc combien mesure une cerise +++ environ (*en faisant
le geste de la main*) environ
344. EE : environ
345. PFLE2 : un centimètre et demi + ça c'était ta question (*en s'adressant à S*) mais c'est C
qui doit me poser la question +++ allez C
346. E (C) : combien + heu + de cerises
347. PFLE2 : très bien
348. E (C) : (*ne parle pas*)

349. PFLE2 : ben combien de cerises quoi *how many*
350. E (C) : combien de cerises
351. PFLE2 : combien de cerises quoi +++ il me faut un verbe C + quelque chose + tu fais quoi avec ça *how many cerises + how many for what*
352. E : *how much*
353. PFLE2 : non non non je ne veux pas le *how much + its too much easy* + ça c'est combien coûte *how much*
354. E (C) : combien
355. PFLE2 : de cerises
356. E (C) : de cerises + l'arbre (*en montrant les feuilles*)
357. PFLE2 : ah + il y a
358. E (C) : il y a
359. PFLE2 : dans
360. E (C) : dans
361. PFLE2 : dans l'arbre + combien de cerises il y a dans l'arbre
362. E (C) : combien de cerises il y a dans l'arbre
363. PFLE2 : question difficile + combien de cerises il y a dans un arbre + dans l'arbre + combien de kilos en fait *how many kilos*
364. E (U) : zéro kilo
365. PFLE2 : dans l'arbre
366. E (S) : *how many cherry* dans l'arbre
367. PFLE2 : combien de cerises il y a dans l'arbre
368. E : je sais pas
369. PFLE2 : je n'sais pas ou bien j'ai aucune idée +++ ça dépend
370. E (S) : ça dépend
371. PFLE2 : est-ce que c'est un petit arbre (*en rapprochant ses mains*) ou un grand arbre (*en les écartant*) est-ce que cette année il y a beaucoup de cerises (*en écartant les bras*) ou pas beaucoup de cerises (*en les rapprochant*) d'accord + donc ça dépend +++ mais on peut dire peut-être dix kilos + peut-être vingt kilos + je sais pas +++ c'est pas mal C + c'est bien +++ allez S + encore le temps de faire un petit tour
372. E (S) : (*elle lance le dé*)
373. EE : où + où
374. PFLE2 : allez maintenant tu vas tirer au sort + tu vas tirer au hasard + allez vas-y (*en lui présentant les cartes*)
375. E (S) : le stylo (*en montrant la carte*)
376. PFLE2 : ok + facile
377. E (S) : où est le stylo
378. PFLE2 : hum

379. E (S) : Y
380. PFLE2 : où est le stylo
381. E (S) : [*inaudible*]
382. E (Y) : *on the*
383. E (S) et PFLE2 : sur
384. E (S) : la table
385. PFLE2 : le bureau
386. E (Y) : sur le
387. PFLE2 : bureau
388. E (Y) : bureau
389. E (S) et PFLE2 : bureau
390. E (Y) : bureau
391. PFLE2 : très bien + *on* + sur
392. E (S) : sur le bureau
393. PFLE2 : bureau
394. EE : bureau
395. PFLE2 : comment ça s'écrit bureau +++ U tu vas m'écrire bureau au tableau + s'il te plaît
396. E (U) : (*il va au tableau et commence à écrire*)
397. PFLE2 : b + u + oui c'est bien
398. E (U) : (*il efface*)
399. PFLE2 : non U arrête tes bêtises + r + e +++ non + ça c'est le bureau allemand + e + a + u +++ voilà + bureau
400. EE : bureau
401. E (S) : cadeau *it's a little bit*
402. PFLE2 : gâteau + bateau + bureau + e + a + u
403. E (S) : i + a + u
404. PFLE2 : e + a + u
405. E (S) : e + a + u
406. PFLE2 : voilà + gâteau + bureau + bateau + cadeau +++ allez (*en montrant le dé à U*) allez + dépêche-toi U
407. EE : qui + que
408. PFLE2 : allez + tu prends une carte (*en lui présentant le paquet de carte en éventail*) +++ fais voir + c'est quoi ta carte + lapin + le lapin
409. EE : lapin
410. E (U) : (*il montre la carte aux autres élèves du groupe*)

411. PFLE2 : oui + vas-y
412. E (U) : qui est le lapin
413. PFLE2 : qui est le lapin + qui est le lapin
414. E (U) : qui regarde *la* lapin
415. PFLE2 : le
416. E (U) : le lapin + C
417. PFLE2 : qui regarde le lapin +++ C pose moi tes ciseaux
418. E (C) : ma sœur [*inaudible*]
419. PFLE2 : comment + ma sœur
420. E (C) : ma sœur
421. PFLE2 : regarde
422. E (C) : regarde après le lapin
423. PFLE2 : là tu fais du *look after* + *just to look at* + regarde le lapin
424. E (C) : regarde le lapin
425. PFLE2 : c'est qui ta sœur
426. E (C) : M
427. PFLE2 : M regarde le lapin
428. E (C) : M regarde le lapin + d'accord +++ pour D allez
429. E (D) : (*elle lance le dé*) comment
430. PFLE2 : comment + ah + on l'avait pas encore eu ça + allez D (*en lui tendant les cartes*) + fais voir + l'hélicoptère +++ on en parlait ce matin pour aller sur le grand canyon + allez
431. E (U) : *what is rock*
432. PFLE2 : rocher
433. E (U) : comment les roch
434. PFLE2 : chut + fallait choisir la bonne carte + toi tu as eu le lapin + D l'hélicoptère
435. E (D) : *how do you say many*
436. PFLE2 : beaucoup
437. E (D) : comment beaucoup
438. PFLE2 : qu'est-ce qu'on peut dire avec l'hélicoptère +++ tu sais pas + tu peux l'aider U + comment
439. E (U) : comment *la* hélicoptère *works*
440. PFLE2 : comment l'hélicoptère fonctionne + fonctionne
441. E (U) : comment *la* hélicoptère
442. PFLE2 : l'hélicoptère
443. E (U) : comment l'hélicoptère fonctionne

444. PFLE2 : comment + *how does it works* + *does it work* + comment l'hélicoptère fonctionne + *how does it work*
445. E (D) : comment heu
446. PFLE2 : l'hélicoptère
447. E (D) : l'hélicoptère fonctionne
448. PFLE2 : ok + c'est pour qui la question +++ U
449. E (U) : l'hé
450. PFLE2 : l'hélicoptère
451. E (U) : l'hélicoptère +++ l'hélicoptère fonctionne
452. PFLE2 : qu'est-ce qu'il fait l'hélicoptère + il roule comme une voiture
453. E : non
454. PFLE2 : non + il
455. E (U) : *fly*
456. PFLE2 : il vole
457. E (U) : l'hélicoptère vole
458. PFLE2 : oui + d'accord + comme un avion
459. E (U) : non
460. PFLE2 : il peut faire comme ça (*en faisant le geste de bas en haut avec la main*) l'hélicoptère vole et peut + voilà + monter (*en continuant à faire le geste*) monter droit + vertical
461. E : vertical
462. PFLE2 : après (*en faisant des zigzags*) ça c'est dans les dessins animés + les bandes dessinées + la guerre des étoiles + *star wars* + d'accord + bien +++ allez Y
463. E (Y) : (*elle lance le dé*)
464. PFLE2 : où
465. E (Y) : (*elle tire une carte*)
466. PFLE2 : ok + c'est quoi ta carte + montre nous + ah + l'autobus + bien
467. E (Y) : où
468. PFLE2 : l'autobus
469. E (Y) : l'autobus heu
470. PFLE2 : (*en s'adressant à S*) dis-lui que j'ai besoin d'un verbe + où l'autobus + faut un verbe
471. E (S) : (*elle explique à Y dans leur langue maternelle qu'il faut un verbe*)
472. E (Y) : où l'autobus va

Fin de la séance : 1 h 02 min 08 s

ANNEXE 51

TABLEAUX SYNOPTIQUES DE LA SÉANCE DE FLE MENÉE PAR PFLE2 EN CM1-CM2 GROUPE 2 (DÉBUTANTS)

PFLE2 : Professeure de FLE (Français Langue Étrangère) numéro 2
CM1 : Cours Moyen 1^{ère} année - CM2 : Cours Moyen 2^{ème} année
LScO : Langue de Scolarisation / LM : Langue Maternelle
GPAL : Gestes Professionnels d'Adaptation Linguistique
PF : Professeure de la classe principale (enseignement en Français)
MZ : Muriel Zougs, doctorante qui filme la séance et mène l'entretien

TABLEAU A : CONTEXTE DE LA SÉANCE

Date de la séance :	Durée :	Nombre d'élèves inscrits dans le groupe : 6
Mardi 25 juin 2013	- de la séance : 1 h 02 min 08 s - de l'entretien : 5 min 4 s	- présents pendant la séance : 5 - absent : 1
Profil linguistique du groupe :		
<u>LM représentées dans la classe : 4</u> allemand, anglais, coréen, hindi	<u>Nombre d'élèves francophones : 0</u> - locuteur natif : 0 - avancé en LScO : 0	<u>Nombre d'élèves participant au FLE: 6</u> - intermédiaire en LScO : 0 - débutants en LScO : 2 - grands débutants en LScO : 4
<u>Répartition des élèves dans les sections linguistiques :</u> anglaise : 5, allemande : 1		
Facteurs d'influence des GPAL :		
Niveau de classe : CM1-CM2 Âge des élèves : 9-10-11 ans	LScO : français Statut de la LScO : vernaculaire	Discipline enseignée : FLE Hétérogénéité linguistique du groupe : forte

TABLEAU B : ANALYSE DES GPAL UTILISÉS PENDANT LA SÉANCE

Catégories de GPAL : - types de GPAL x occurrences	Extraits de la transcription de la séance de FLE en CM1-CM2 groupe 2 (débutants)	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour favoriser la compréhension orale :				
- parler lentement en séparant les mots ou les syllabes x 3	87. PFLE2 : D regarde + qua + tre + vingt 87. PFLE2 : [...] regarde + en bas + qua + tre + vingt 87. PFLE2 : [...] d'accord + qua + tre + vingt	pilotage	dévoluer	communication
- s'appuyer sur un support écrit x 2	19. PFLE2 : [...] (<i>en écrivant sous chaque colonne</i>) unités + dizaines + vingtaines + donc là on trouve dix vingt + d'accord + trentaine + quarantaines + cinquantes + soixantaines + soixante-dizaines et quatre-vingt-dizaines 125. PFLE2 : [...] on finit par 90 et 100 (<i>en écrivant ces deux nombres au tableau</i>)	pilotage	dévoluer	communication
- s'appuyer sur un support visuel x 9	61. PFLE2 : [...] vous avez 80 (<i>en allant au tableau montrer la colonne correspondante</i>) je vous ai dit + ça vous aide + 80 87. PFLE2 : D regarde + qua + tre + vingt + (<i>en montrant du doigt le tableau</i>) regarde + en bas + qua + tre + vingt 87. PFLE2 : [...] qua + tre + vingt +++ <i>so you know it is here</i> (<i>en montrant à D la colonne des quatre-vingtaines sur son carton</i>) ok 119. PFLE2 : [...] (<i>en montrant la dernière colonne</i>) + 80 119. PFLE2 : [...] (<i>en remontrant les colonnes</i>) + 4 + 40 + 80 230. PFLE2 : jaune (<i>en montrant les couleurs au tableau</i>) [...]	pilotage	dévoluer	communication

	<p>232. PFLE2 : rose [...] 234. PFLE2 : orange 237. PFLE2 : [...] quelle couleur est le pullover (<i>en touchant celui de sa voisine</i>) 269. PFLE2 : (<i>en montrant la carte</i>) la poule 297. PFLE2 : [...] le vélo (<i>en montrant la carte</i>)</p>			
- répéter x 23	<p>3. PFLE2 : [...] debout + debout 23. PFLE2 : alors attends + en français + aujourd'hui c'est français 53. PFLE2 : [...] 78 + 78 59. PFLE2 : [...] 81 +++ 81 61. PFLE2 : [...] vous avez 80 [...] 80 71. PFLE2 : [...] 56 (<i>en vérifiant sur le carton de l'élève qui a levé la main</i>) non + 56 75. PFLE2 : [...] 90 +++ 90 75. PFLE2 : [...] 8 + 8 + chut + 8 75. PFLE2 : [...] 49 + 49 75. PFLE2 : [...] 59 + ben alors C t'as rien du tout +++ 59 75. PFLE2 : [...] 81 + 81 + non +++ alors le 81 83. PFLE2 : [...] 81 + 81 + vous êtes deux à avoir le nombre +++ alors 81 87. PFLE2 : D regarde + qua + tre + vingt + (<i>en montrant du doigt le tableau</i>) regarde + en bas + qua + tre + vingt [...] D regarde 80 [...] d'accord + qua + tre + vingt 89. PFLE2 : [...] 25 + 25 95. PFLE2 : [...] 70 + 70 119. PFLE2 : [...] attention entre 4 + 40 + 80 +++ (<i>en remontrant les colonnes</i>) + 4 + 40 + 80 176. PFLE2 : porte + porter 245. PFLE2 : ah foncé + foncé 269. PFLE2 : (<i>en montrant la carte</i>) la poule + la poule 299. PFLE2 : non +++ combien alors [...] alors combien +</p>	pilotage	dévoluer	communication

	<p>combien</p> <p>343. PFLE2 : [...] environ (<i>en faisant le geste de la main</i>) environ</p> <p>408. PFLE2 : [...] lapin + le lapin</p> <p>440. PFLE2 : comment l'hélicoptère fonctionne + fonctionne</p>			
- associer un son à une action ou à une chose x 1	269. PFLE2 : (<i>en montrant la carte</i>) la poule + la poule cotcotcotcot	pilotage	dévoluer	communication
- demander à l'élève s'il a compris x 2	19. PFLE2 : [...] ça va [...] tu connais + tu comprends 237. PFLE2 : ça va	pilotage	réguler	contenu
- utiliser la gestuelle x 9	<p>117. PFLE2 : 4 (<i>en montrant quatre doigts</i>)</p> <p>129. PFLE2 : [...] c'est un deux trois quatre (<i>en montrant ses doigts un à un</i>)</p> <p>343. PFLE2 : [...] combien mesure une cerise +++ environ (<i>en faisant le geste de la main</i>)</p> <p>371. PFLE2 : est-ce que c'est un petit arbre (<i>en rapprochant ses mains</i>)</p> <p>371. PFLE2 : [...] ou un grand arbre (<i>en les écartant</i>)</p> <p>371. PFLE2 : [...] est-ce que cette année il y a beaucoup de cerises (<i>en écartant les bras</i>)</p> <p>371. PFLE2 : [...] ou pas beaucoup de cerises (<i>en les rapprochant</i>)</p> <p>460. PFLE2 : il peut faire comme ça (<i>en faisant le geste de bas en haut avec la main</i>) l'hélicoptère vole et peut + voilà + monter (<i>en continuant à faire le geste</i>) monter droit</p> <p>462. PFLE2 : après (<i>en faisant des zigzags</i>) ça c'est dans les dessins animés + les bandes dessinées + la guerre des étoiles</p>	étayage	dévoluer	communication
- reformuler x 12	19. PFLE2 : [...] ça va [...] tu connais + tu comprends 39. PFLE2 : [...] et si par exemple j'ai 14 + exemple je dis 14 41. PFLE2 : ah regardez D et C + qui va avoir le pion + 14 + c'est pour qui C ou D	étayage	définir	communication

	<p>45. PFLE2 : [...] faut lever la main le premier [...]</p> <p>47. PFLE2 : le plus vite [...]</p> <p>49. PFLE2 : d'accord + celui ou celle qui va le plus vite gagne le pion d'accord + l'autre il a perdu</p> <p>83. PFLE2 : [...] alors 81 c'est quelle dizaine D + c'est quelle dizaine 81</p> <p>160. PFLE2 : [...] ça on l'avait déjà fait + on l'a déjà travaillé +++ tout ça on l'a déjà travaillé</p> <p>176. PFLE2 : porte + porter + attraper</p> <p>299. PFLE2 : [...] combien c'est quoi [...] combien + comment on va dire</p> <p>320. PFLE2 : ça c'est de l'espagnol + c'est pour les espagnols</p> <p>369. PFLE2 : je n'sais pas ou bien j'ai aucune idée +++ ça dépend</p> <p>374. PFLE2 : [...] tu vas tirer au sort + tu vas tirer au hasard</p> <p>460. PFLE2 : [...] l'hélicoptère vole et peut [...] monter droit + vertical</p>			
<p>- traduire x 22</p>	<p>49. PFLE2 : d'accord + celui ou celle qui va le plus vite gagne le pion d'accord + l'autre il a perdu +++ <i>you have to + to be quick</i></p> <p>83. PFLE2 : [...] tu mélanges <i>you make a confusion between cinquante et soixante</i></p> <p>87. PFLE2 : [...] D regarde 80 <i>i was looking at you and you look all over + just try to find which one it is + is it in diz + in vingt + d'accord + qua + tre + vingt +++ so you know it is here (en montrant à D la colonne des quatre-vingtaines sur son carton) ok</i></p> <p>95. PFLE2 : <i>well done (en lui donnant le pion)</i></p> <p>105. PFLE2 : [...] <i>i told you D look non 80 c'est où show me</i></p> <p>172. PFLE2 : d'accord mais <i>who or what is it</i></p> <p>273. PFLE2 : qu'est-ce que tu veux dire en anglais + <i>tell me in english</i></p>	<p>étagage</p>	<p>définir</p>	<p>contenu</p>

	<p>274. E (D) : <i>where is the hen</i> 275. PFLE2 : <i>where is the hen</i> + alors où 276. E (D) : où 277. PFLE2 : <i>where is</i> + où est 278. E (D) : où est 279. PFLE2 : la poule + c'est simple <i>where is</i> 280. PFLE2 et E (D) : où est la poule 299. PFLE2 : non +++ combien alors + combien c'est quoi + c'est <i>how many</i> et <i>how much</i> 299. PFLE2 : [...] <i>as you want</i> + comme vous voulez 304. PFLE2 : [...] <i>how many</i> + combien de 306. PFLE2 : [...] combien coûte l'ambulance <i>how much</i> 306. PFLE2 : [...] combien de roues a l'ambulance <i>how many</i> 318. PFLE2 : tu connais le chat + grgrgrg <i>like the cat</i> grgrgr 349. PFLE2 : ben combien de cerises quoi <i>how many</i> 351. PFLE2 : combien de cerises quoi [...] <i>how many</i> cerises + <i>how many for what</i> 352. E : <i>how much</i> 353. PFLE2 : non non non je ne veux pas le <i>how much</i> + <i>its too much easy</i> + ça c'est combien coûte <i>how much</i> 363. PFLE2 : [...] combien de kilos en fait <i>how many kilos</i> 391. PFLE2 : [...] <i>on</i> + sur 422. E (C) : regarde après le lapin 423. PFLE2 : là tu fais du <i>look after</i> + <i>just to look at</i> + regarde le lapin 444. PFLE2 : comment + <i>how does it works</i> + <i>does it work</i> + comment l'hélicoptère fonctionne + <i>how does it work</i> 462. PFLE2 : [...] la guerre des étoiles + <i>star wars</i></p>			
- demander à un pair de traduire x 1	470. PFLE2 : (<i>en s'adressant à S</i>) dis-lui que j'ai besoin d'un verbe + où l'autobus + faut un verbe 471. E (S) : (<i>elle explique à Y dans leur langue maternelle qu'il faut un verbe</i>)	étayage	définir	contenu

	472. E (Y) : où l'autobus va			
Pour définir un mot inconnu :				
- donner la définition x 3	{151. E (S) : (<i>s'adressant à PFLE2 et montrant sa gorge</i>) ça {152. PFLE2 : la gorge {329. E (S) : qu'est-ce que (<i>en montrant l'image</i>) {330. PFLE2 : cerise {333. E (S) : (<i>elle fait le geste de mesurer</i>) {334. PFLE2 : mesure	étayage	institutionnaliser	communication
- expliquer x 3	129. PFLE2 : [...] 60 plus 10 ça fait 70 + d'accord 129. PFLE2 : [...] 80 c'est quoi + c'est un deux trois quatre (<i>en montrant ses doigts un à un</i>) 20 + d'accord 129. PFLE2 : [...] et 80 plus 10 ça fait 90	étayage	définir	communication
- traduire x 3	{200. E (S) : la pomme est <i>apple</i> + la pomme {201. PFLE2 : oui 205. PFLE2 : [...] <i>potatos is</i> pomme-de-terre + <i>apple is</i> pomme 293. PFLE2 : heu ça c'est le poulet <i>chicken</i>	étayage	définir	contenu
Pour encourager l'expression orale en LScO :				
- féliciter l'élève verbalement x 11	55. PFLE2 : [...] très bien 133. PFLE2 : très bien 143. PFLE2 : bien + très bien 178. PFLE2 : [...] très bien 187. PFLE2 : [...] très bien 226. PFLE2 : très bien 314. PFLE2 : bien 322. PFLE2 : [...] bien d'accord c'est bien 343. PFLE2 : très bien 347. PFLE2 : très bien 391. PFLE2 : très bien	atmosphère	dévoluer	communication
Pour gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO :				

<p>- ne pas relever x 6</p>	<p>{12. E : <i>i will give you one</i> {13. PFLE2 : ah d'accord + merci beaucoup {50. E : (<i>explique à une autre élève dans leur langue maternelle</i>) {51. PFLE2 : c'est bon {70. E : <i>can you stop please</i> {71. PFLE2 : chut {171. E (S) : <i>who</i> {172. PFLE2 : d'accord mais <i>who or what is it</i> {295. PFLE2 : combien {296. E (Y) : <i>how much</i> {297. PFLE2 : chut {401. E (S) : <i>cadeau it's a little bit</i> {402. PFLE2 : gâteau + bateau + bureau + e + a + u</p>	<p>pilotage</p>	<p>dévoluer</p>	<p>contenu</p>
<p>- reprendre en LSco x 17</p>	<p>{24. E : PFLE2 <i>has to</i> (<i>en faisant le geste de prendre</i>) {25. PFLE2 : prend {32. E : [...] <i>and how do you say</i> (<i>en levant la main</i>) <i>your hand is up</i> {33. PFLE2 : on lève la main {34. E : PFLE2 + <i>how do you say</i> + give {35. PFLE2 : donne {44. E : parce que +++ <i>she put her hand up before C</i> {45. PFLE2 : [...] faut lever la main le premier {146. E (S) : <i>i'm going to swim</i> {147. PFLE2 : je vais à la piscine {175. E (S) : (<i>en faisant le geste de porter</i>) qu'est-ce que heu + <i>track</i> {176. PFLE2 : porte + porter + attraper {198. E (S) : <i>apple</i> {199. PFLE2 : la pomme {202. E (S) : heu + <i>potatos</i> {203. PFLE2 : ça c'est la pomme et l'autre c'est pomme-de-terre {244. E (S) : <i>dark</i></p>	<p>étayage</p>	<p>institutionnaliser</p>	<p>communication</p>

	245. PFLE2 : ah foncé 274. E (D) : <i>where is the hen</i> 275. PFLE2 : <i>where is the hen</i> + alors où 340. E (S) : [...] <i>one and a half</i> 341. PFLE2 : un centimètre et demi 366. E (S) : <i>how many cherry</i> dans l'arbre 367. PFLE2 : combien de cerises il y a dans l'arbre 382. E (Y) : <i>on the</i> 383. E (S) et PFLE2 : sur 431. E (U) : <i>what is rock</i> 432. PFLE2 : rocher 435. E (D) : <i>how do you say many</i> 436. PFLE2 : beaucoup 439. E (U) : comment <i>la</i> hélicoptère <i>works</i> 440. PFLE2 : comment l'hélicoptère fonctionne 455. E (U) : <i>fly</i> 456. PFLE2 : il vole			
- demander d'utiliser la LSc0 x 2	22. E : <i>you have to put a</i> 23. PFLE2 : alors attends + en français + aujourd'hui c'est français 149. PFLE2 : aujourd'hui c'est jour de français + c'est pas jour d'anglais + d'accord	pilotage	dévoluer	communication
- permettre aux élèves d'utiliser une autre langue que la LSc0 pour le travail dans un contexte prédéfini x 1	273. PFLE2 : qu'est-ce que tu veux dire en anglais + <i>tell me in english</i>	atmosphère	réguler	communication
Pour corriger une erreur de lexique :				

- indiquer que ce n'est pas le bon mot x 2	<ul style="list-style-type: none"> 130. E (U) : 0 + 10 + heu + 20 + 30 + 40 + 50 + 60 + 70 + 40 131. PFLE2 : non 221. E (D) : elle est jaune 222. PFLE2 : jaune + non 	pilotage	réguler	cognition
- reformuler en rectifiant l'erreur x 11	<ul style="list-style-type: none"> 16. E : <i>quatre-vingt</i> 17. PFLE2 : taines + les quatre-vingtaines 26. E : prend + heu 27. PFLE2 : un pion 28. E : un pion et elle <i>parle</i> 29. PFLE2 : elle dit 36. E : donne + heu 37. PFLE2 : le pion 112. EE : 30 + 20 + 40 113. PFLE2 : 20 134. E (Y) : 0 + 10 + 20 + 30 + quatre 135. PFLE2 : 40 138. E (T) : 0 + 10 + 20 + 30 + <i>qua</i> 139. PFLE2 : quarante 140. E (T) : 40 + 50 + 60 + 70 + <i>quat</i> 141. PFLE2 : 80 153. E (S) : <i>gou</i> 154. PFLE2 : la gorge 384. E (S) : la table 385. PFLE2 : le bureau 449. E (U) : l'hé 450. PFLE2 : l'hélicoptère 	étayage	institutionnaliser	communication
- demander de répéter x 1	<ul style="list-style-type: none"> 230. PFLE2 : jaune (<i>en montrant les couleurs au tableau</i>) 231. EE : jaune 232. PFLE2 : rose 233. EE : rose 234. PFLE2 : orange 235. EE : orange 	pilotage	institutionnaliser	contenu

Pour corriger une erreur de prononciation :				
- reformuler en rectifiant l'erreur x 7	<ul style="list-style-type: none"> 173. E (S): <i>valisse</i> 174. PFLE2 : avec une valise 177. E (S) : qui porte la <i>valisse</i> 178. PFLE2 : qui porte la valise 223. E (D) : non <i>ouge</i> 224. PFLE2 : rouge 242. E (S) : le teeshirt est orange + <i>français</i> 243. PFLE2 : français + comment ça c'est français oui 244. E (S) : <i>dark</i> 245. PFLE2 : ah foncé + foncé 261. E (S) : <i>froncé</i> 262. PFLE2 : foncé pas froncé 311. E (D) : <i>woues</i> 312. PFLE2 : roues + rrrrrrr 313. E (D) : roues 403. E (S) : <i>i + a + u</i> 404. PFLE2 : <i>e + a + u</i> 	étayage	institutionnaliser	communication
- faire remarquer une différence culturelle x 2	<ul style="list-style-type: none"> 319. E (D) : <i>ja je ji jo</i> 320. PFLE2 : ça c'est de l'espagnol 322. PFLE2 : je sais que notre r est particulier 	tissage	institutionnaliser	culture
Pour prévenir ou corriger une erreur de syntaxe à l'oral :				
- insister sur un point de grammaire entraînant de fréquentes erreurs x 1	<ul style="list-style-type: none"> 350. E (C) : combien de cerises 351. PFLE2 : combien de cerises quoi +++ il me faut un verbe C + quelque chose + tu fais quoi avec ça 	étayage	institutionnaliser	contenu

<p>- reformuler en rectifiant l'erreur x 13</p>	<p>173. E (S): <i>valise</i> 174. PFLE2 : avec une valise 196. E (U) : <i>quel</i> mange la pomme 197. PFLE2 : non + ça c'est qui mange la pomme 208. E (U) : <i>quelle couleur la pomme</i> 209. PFLE2 : est la pomme 212. E (U) : <i>quelle couleur la pomme est</i> 213. PFLE2 : est la pomme 219. E (D) : elle <i>a</i> 220. PFLE2 : elle est 289. E (C) : elle est <i>au le ferme</i> 290. PFLE2 : ah elle est à la ferme 315. E (D) : <i>elle</i> 316. PFLE2 : il 323. E (C) : combien (<i>en regardant la nouvelle image</i>) les cerises 324. PFLE2 : non non + combien coûtent les cerises 356. E (C) : de cerises + l'arbre (<i>en montrant les feuilles</i>) 357. PFLE2 : ah + il y a 358. E (C) : il y a 359. PFLE2 : dans 360. E (C) : dans 361. PFLE2 : dans l'arbre + combien de cerises il y a dans l'arbre 362. E (C) : combien de cerises il y a dans l'arbre 368. E : je sais pas 369. PFLE2 : je n'sais pas 414. E (U) : qui regarde <i>la</i> lapin 415. PFLE2 : le 422. E (C) : regarde après le lapin 423. PFLE2 : là tu fais du <i>look after</i> + <i>just to look at</i> + regarde le lapin 441. E (U) : comment <i>la</i> hélicoptère</p>	<p>étayage</p>	<p>institutionnaliser</p>	<p>communication</p>
--	---	----------------	---------------------------	----------------------

	442. PFLE2 : l'hélicoptère			
- demander de répéter x 4	211. PFLE2 : allez répète + répète ta question U 215. PFLE2 : stop + quelle couleur est la pomme + encore 216. E (U) : quelle couleur est la pomme 226. PFLE2 : [...] répète D elle est rouge 227. E (D) : elle est rouge 240. E (S) : heu orange 241. PFLE2 : le teeshirt 242. E (S) : le teeshirt est orange	pilotage	institutionnaliser	contenu
Pour corriger la mauvaise orthographe d'un mot :				
- indiquer à l'élève que l'orthographe n'est pas correcte x 1	395. PFLE2 : comment ça s'écrit bureau +++ U tu vas m'écrire bureau au tableau + s'il te plaît 396. E (U) : (<i>il va au tableau et commence à écrire</i>) [...] 399. PFLE2 : [...] non + ça c'est le bureau allemand	étayage	réguler	cognition
172 GPAL - 27 types de GPAL – 8 catégories				
	atmosphère / définir / contenu	12	41	40
	pilotage / dévoluer / cognition	55	66	3
	étayage / réguler / communication	103	6	127
	tissage / institutionnaliser / culture	2	59	2
	Dominants	étayage	dévoluer	communication

TABLEAU C : ANALYSE DES GPAL ÉVOQUÉS EN ENTRETIEN

Catégories de GPAL : - types de GPAL x occurrences	Extraits de la transcription de l'entretien avec PFLE2	Structuration du milieu didactique (Bucheton, 2011)	Structure de l'action de l'enseignante (Sensevy & Mercier, 2007)	Gestion des 4 Cs (Coyle, 2002)
Pour favoriser la compréhension :				
- traduire x 2	18. PFLE2 : [...] l'allemand parle anglais donc on peut communiquer par l'anglais +++ et puis j'ai des petits restes d'allemand + mais enfin c'est léger 20. PFLE2 : ah oui + ça on ne peut pas faire que du français + c'est pas possible +++ on est obligé d'avoir recours à la traduction au début	étayage	définir	contenu
Pour définir un mot inconnu :				
- autoriser le recours au dictionnaire x 1	18. PFLE2 : [...] il a son dictionnaire franco/espagnol	pilotage	définir	contenu
Pour harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO :				
- travailler des notions différentes pour préparer les élèves à intégrer la classe ordinaire x 2	8. PFLE2 : [...] là on fait plutôt des petits jeux linguistiques + genre le loto + là aujourd'hui je vais faire le loto pour réviser un petit peu les nombres +++ et puis après poser des questions + apprendre à poser des questions sur ce qu'on avait fait déjà précédemment +++ donc un oral plus structuré 21. MZ : et est-ce que des fois vous adaptez les cours de FLE	pilotage	réguler	contenu

	<p>par rapport à ce qu'ils sont en train de faire dans la classe principale + en sciences ou en histoire-géo + ou est-ce que c'est décroché</p> <p>22. PFLE2 : ça c'est le grand rêve mais ce n'est pas possible</p> <p>23. MZ : d'accord</p> <p>24. PFLE2 : c'est absolument impossible parce que [...] il y a deux niveaux et quatre classes +++ donc les profs ne font pas tous la même chose en même temps +++ voilà + donc pour ça c'est impossible [...] ça ça se passe en <i>ELS</i> + elles y arrivent parce qu'en <i>ELS</i> elles n'ont qu'une classe par niveau</p>			
- favoriser la langue de communication x 1	<p>24. PFLE2 : [...] et puis si c'est pour faire du vocabulaire + du vocabulaire</p> <p>25. MZ : oui là c'est plutôt le français pour communiquer que vous essayez de leur faire acquérir</p> <p>26. PFLE2 : oui + complètement</p>	pilotage	réguler	communication
6 GPAL – 4 types de GPAL – 3 catégories				
	atmosphère / définir / contenu	0	3	5
	pilotage / dévoluer / cognition	4	0	0
	étayage / réguler / communication	2	3	1
	tissage / institutionnaliser / culture	0	0	0
	Dominants	pilotage	définir et réguler	contenu

ANNEXE 52

NOMBRE, TYPES ET CATEGORIES DE GPAL DANS CHAQUE SÉANCE ET ENTRETIEN DU CORPUS

**PS : Petite Section de maternelle – GS : Grande Section de maternelle – FLE : Français Langue Étrangère – ALS : Anglais Langue Seconde
 Franç. : en français – Angl. : en anglais –GPAL : Gestes Professionnels d’adaptation Linguistique**

	Classes ordinaires					Dispositifs d’aide						
	CE1 Math Angl.	CE1 Math Franç.	CM2 Math Franç.	CM2 Géogr Franç.	% moyen	PS FLE	PS ALS	GS ALS	CE1 ALS	CM1- CM2 FLE G 1	CM1- CM2 FLE G 2	% moyen
Séances												
Nombre de GPAL	74	36	28	50	47	75	90	87	79	160	172	111
Nombre de types de GPAL	17	12	11	20	15	14	16	21	19	21	27	20
Nombre de catégories de GPAL	4	7	4	8	6	6	5	7	9	7	8	7
Entretiens												
Nombre de GPAL	6	9	1	2	5	17	11	6	17	7	6	11
Nombre de types de GPAL	6	9	1	2	5	11	8	6	14	5	4	8
Nombre de catégories de GPAL	3	3	1	1	2	4	4	3	8	3	3	4

ANNEXE 53

POURCENTAGE DE GPAL PAR CATEGORIE DANS CHAQUE SÉANCE DU CORPUS

**PS : Petite Section de maternelle – GS : Grande Section de maternelle – FLE : Français Langue Étrangère – ALS : Anglais Langue Seconde
 Franç. : en français – Angl. : en anglais – LSco : Langue de Scolarisation – GPAL : Gestes Professionnels d’adaptation Linguistique**

Séances	Classes ordinaires					Dispositifs d’aide						
	CE1 Math Angl.	CE1 Math Franç	CM2 Math Franç	CM2 Géo Franç	moyenne	PS FLE	PS ALS	GS ALS	CE1 ALS	CM1- CM2 FLE groupe 1	CM1- CM2 FLE groupe 2	moyenne
Capter l’attention d’un élève	0	0	0	0	0	5	16	6	3	0	0	5
Favoriser l’acculturation à la LSco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Encourager l’expression orale en LSco	10	7	0	26	11	0	0	3	20	15	6	7
Corriger une erreur de prononciation	0	2	0	0	0.5	1	0	5	0	7	5	3
Corriger une erreur de lexique	0	0	0	18	4.5	7	0	3	1	1	8	3
Prévenir une erreur de syntaxe à l’oral	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	1
Corriger une erreur de syntaxe à l’oral	2	0	3	4	2	5	1	17	0	20	10	9

Favoriser la compréhension orale	74	72	82	20	62	77	73	55	54	47	49	59
Distinguer deux mots proches phonologiquement	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0.5
Définir un mot inconnu	7	2	4	22	9	0	0	0	8	4	5	3
Encourager l'expression écrite en LScO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prévenir la mauvaise orthographe d'un mot	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0.5
Corriger la mauvaise orthographe d'un mot	0	0	0	6	1.5	0	0	0	0	0	2	0.5
Corriger une erreur de syntaxe à l'écrit	0	2	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0
Gérer une incompréhension liée à une différence culturelle	0	2	11	0	3	0	0	0	2	0	0	0.5
Gérer l'utilisation d'une langue autre que la LScO	7	11	0	0	4.5	5	8	6	10	6	15	8
Assurer une continuité pédagogique avec le pays de la LScO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Faire un lien entre la classe principale et les sections linguistiques	0	2	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0
Harmoniser les programmes entre la classe principale et les sections linguistiques	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Harmoniser les enseignements entre la classe ordinaire et le dispositif d'aide en LScO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

ANNEXE 54

POURCENTAGES DE GPAL PAR CATEGORIE DANS CHAQUE ENTRETIEN DU CORPUS

**PS : Petite Section de maternelle – GS : Grande Section de maternelle – FLE : Français Langue Étrangère – ALS : Anglais Langue Seconde
 Franç. : en français – Angl. : en anglais – LSco : Langue de Scolarisation – GPAL : Gestes Professionnels d’adaptation Linguistique**

Entretiens	Classes ordinaires					Dispositifs d’aide						
	CE1 Math Angl	CE1 Math Franç	CM2 Math Franç	CM2 Géo Franç	moyenne	PS FLE	PS ALS	GS ALS	CE1 ALS	CM1- CM2 FLE groupe 1	CM1- CM2 FLE groupe 2	moyenne
Capter l’attention d’un élève	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Favoriser l’acculturation à la LSco	0	0	0	0	0	6	0	0	12	0	0	3
Encourager l’expression orale en LSco	17	0	0	0	4	0	27	0	13	0	0	7
Corriger une erreur de prononciation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Corriger une erreur de lexique	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prévenir une erreur de syntaxe à l’oral	0	0	0	0	0	0	0	17	0	0	0	3
Corriger une erreur de syntaxe à l’oral	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Favoriser la compréhension orale	50	44	100	0	49	18	37	33	13	43	33	29
Distinguer deux mots proches phonologiquement	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Définir un mot inconnu	0	0	0	100	25	0	0	0	7	14	17	6
Encourager l'expression écrite en LSco	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	1
Prévenir la mauvaise orthographe d'un mot	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Corriger la mauvaise orthographe d'un mot	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Corriger une erreur de syntaxe à l'écrit	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gérer une incompréhension liée à une différence culturelle	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gérer l'utilisation d'une langue autre que la LSco	33	12	0	0	11	41	18	50	19	0	0	21.5
Assurer une continuité pédagogique avec le pays de la LSco	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0.5
Faire un lien ente la classe principale et les sections linguistiques	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Harmoniser les programmes ente la classe principale et les sections linguistiques	0	44	0	0	11	0	0	0	0	0	0	0
Harmoniser les enseignements entre classe ordinaire et dispositif d'aide	0	0	0	0	0	35	18	0	29	43	50	29
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100