



UFR Langues, Littératures et Civilisations Étrangères  
Département des Sciences du langage

**MÉMOIRE DE STAGE PROFESSIONNEL**  
**UE SLF0111V**

Pour l'obtention du Master 2 Mention FLE  
parcours *APPRENTISSAGE/DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE*

**La corporéité dans l'enseignement et l'apprentissage du français  
langue de scolarisation : expériences auprès d'élèves allophones  
nouvellement arrivés en unités pédagogiques pour élèves  
allophones arrivants (UPE2A).**

Présenté par SANCHEZ Alexandra (N° 21300907), LE 13.09.2019.

Suivi de stage assuré par Madame Marijanovic Vanda,

Enseignante-chercheuse en Sciences du Langage à l'Université Toulouse Jean Jaurès.

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2018-2019.

*« Le corps doit être le complice heureux de l'apprentissage »*

*~ Cécile Delannoy (2016, p.79)*

## REMERCIEMENTS

---

Je souhaite vivement remercier toutes les personnes suivantes pour leur aide à la réalisation de ces projets ainsi qu'à la rédaction du mémoire.

J'adresse mes premiers remerciements à toute l'équipe du Casnav de Toulouse : Madame Ciclaire, Hélène, José, Sophie, Françoise, Corinne et Isabelle pour leur accueil chaleureux, leur bienveillance ainsi que leur passion de partager leurs connaissances. Leurs formations ont été pour moi d'une extrême richesse.

Je tiens également à remercier Madame Marijanovic pour son écoute, ses conseils et ses encouragements quant à réalisation de mes projets.

J'exprime ma gratitude envers les enseignantes Claude et Nadia qui m'ont accueillie au sein de leur classe. Je suis reconnaissante de toute la confiance, le partage et la disponibilité qu'elles m'ont accordées. Je remercie tous leurs élèves grâce à qui les projets ont pu naître et se développer. Leur sourire, gentillesse, motivation et implication m'ont à chaque fois donné l'envie d'avancer, de m'améliorer ainsi que de persévérer dans cette voie qu'est l'enseignement. Merci de m'avoir fait découvrir vos si belles langues et cultures. Je vous souhaite le meilleur pour votre avenir en réalisant vos rêves : Sebastian, Amine, Achraf, Radouane, Malak, Saddik, Thomas, Matei, Wissam, Hristo, Prisiyana, Nidal, Anisa, Alesio, Maria, Lara, Shaista, Walid, Malak, Diana, Mariam et Tidiane, Anne-Marie, Pathé, Safir, Esmail, Esmeralda, Orgito, Santiliano, Marius, Kladi, Anxhela, Edouard, Ibrahim.

Je suis éternellement reconnaissante envers ma famille pour leur soutien indéfectible : Papa, Maman, Dorian, Mamie, mes guides. Vous avez toujours été présents à mes côtés et cru en moi. Je vous aime profondément et je ne serais pas devenue qui je suis aujourd'hui sans vous.

Enfin, un immense merci à mes plus proches amis que j'adore : Juan-Carlos pour toute son aide à la mise en page du mémoire et Gilles pour l'avoir relu et corrigé. Vos conseils ont été si précieux. Enfin, Olivia, Mariane, Marie : merci pour vos encouragements et vos ondes positives !

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	1
TABLE DES MATIÈRES.....	2
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	4
INTRODUCTION.....	5
<b>PREMIÈRE PARTIE : Présentation de l'environnement et des activités réalisées.....</b>	<b>9</b>
I. LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL.....	9
I.1. Le CASNAV : service administratif de l'éducation nationale.....	9
I.1.1. Historique.....	9
I.1.2. Les missions du centre.....	10
I.1.3. Être formateur au CASNAV.....	11
I.2. Le dispositif UPE2A.....	11
I.2.1. Naissance du dispositif.....	11
I.2.2. Enseigner en UPE2A.....	13
I.2.3. Fonctionnement général d'un dispositif UPE2A.....	14
I.3. Les élèves allophones.....	16
I.3.1. Qui sont les élèves allophones ?.....	16
I.3.2. Les spécificités du public TPSA/NSA.....	18
I.3.3. Créer le lien avec les familles des élèves.....	20
II. LA RÉALISATION DU STAGE.....	22
II.1. Le CASNAV de l'Académie de Toulouse.....	22
II.1.1. Présentation de la structure.....	22
II.1.2. Une journée à l'Espace d'Accueil.....	23
II.1.4. Les formations suivies.....	29
II.2. L'apprentissage du FLSco à travers les jeux sportifs collectifs.....	31
II.2.1. Présentation de l'école élémentaire Jules Ferry.....	31
II.2.2. Présentation du dispositif UPE2A.....	32
II.2.3. Les élèves.....	35
II.2.4. Le projet FLSco et jeux sportifs collectifs.....	37
II.3. Des sensations pour l'apprentissage du FLSco.....	43
II.3.1. Présentation du collège Claude Nougaro.....	43
II.3.2. Présentation du dispositif UPE2A-NSA.....	44
II.3.3. Les élèves de l'UPE2A-NSA.....	45
II.3.4. Le projet FLSco et ateliers sensoriels.....	46
III. UNE PRATIQUE ÉCLECTIQUE.....	52
AU SERVICE DE LA RÉALISATION DES PROJETS.....	52
III.1. Les pédagogies.....	52
III.1.1. La pédagogie de projet.....	52
III.1.2. La pédagogie différenciée.....	52
III.2. Les méthodologies.....	53
III.2.1. La méthodologie directe.....	53
III.2.2. La méthodologie active.....	54
III.3. Les approches.....	54
III.3.1. L'approche communicative et actionnelle.....	54
III.3.2. L'approche interculturelle.....	55
<b>DEUXIÈME PARTIE : Apprendre « par cœur » ou « par corps » ?.....</b>	<b>59</b>
IV. CORPS VÉCU, CORPS PENSÉ, CORPS APPRENANT.....	59
IV.1. Qu'est-ce que le corps ?.....	59
IV.1.1. Du dualisme à l'unité corporelle.....	59

IV.1.2. Le développement de l'enfant et de l'adolescent.....	61
IV.1.3. Zoom sur les cinq sens.....	63
IV.2. Le corps de l'élève à l'école.....	67
IV.2.1. Historiographie du corps à l'école.....	67
IV.2.2. La place actuelle du corps de l'élève.....	68
IV.2.3. Un corps apprenant qui parle.....	70
V. DU GESTE AU MOUVEMENT DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE.....	73
V.1. Le geste en classe de langue.....	73
V.1.1. Définition et fonctions du geste pédagogique.....	73
V.1.2. Des gestes pour comprendre.....	77
V.1.3. Des gestes pour mémoriser.....	78
V.2. Le mouvement, clé de l'apprentissage ?.....	81
V.2.1. L'éducation kinesthésique : je bouge, donc j'apprends.....	81
V.2.2. Du pédalage pour un meilleur apprentissage.....	84
V.3. Exemples de méthodes.....	87
V.3.1. « La parole, c'est du mouvement ».....	87
V.3.2. Grammar in motion.....	90
V.3.3. Une réponse physique totale.....	91
V.4. Séances détaillées du projet FLSco et jeux sportifs.....	92
V.4.1. Jacques a dit : « Jouons au béret ! ».....	93
V.4.2. Les gardiens du zoo.....	94
VI. L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE PAR LES SENS.....	96
VI.1. Études sur la sensorialité dans l'éducation.....	96
VI.1.1. Des méthodes multi-sensorielles.....	96
VI.1.2. ... pour une meilleure mémorisation.....	98
VI.2. Exemples de méthodes.....	99
VI.2.1 Un matériel pédagogique innovant : l'AZ sensoriel.....	99
VI.2.2. Une démarche pédagogique : des sensations aux émotions.....	101
VI.3. Séance détaillée du projet FLSco et ateliers sensoriels.....	103
VI.3.1. L'expérience du morceau de pomme.....	103
VII. AFFECTS ET APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE.....	108
VII.1. L'impact des affects sur l'apprentissage d'une langue.....	108
VII.1.1. Affects et compétence à communiquer.....	108
VII.1.2. Émotions, confiance, estime de soi en classe de langues.....	109
VII.2. Stimuler les facteurs affectifs positifs.....	111
VII.2.1. Suggestions de pratiques.....	111
VII.2.2. Prise en compte des affects dans notre pratique.....	113
CONCLUSION.....	116
OUVERTURE.....	121
RÉFÉRENCES.....	122
ANNEXES.....	126

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

---

Illustration 1: Graphique du nombre d'EANA (2011-2019).....	18
Illustration 2: Graphique pays d'origine des EANA (juin 2018 - mai 2019).....	18
Illustration 3: Les locaux de l'Espace d'Accueil.....	25
Illustration 4: La classe UPE2A Jules Ferry.....	33
Illustration 5: Exercice d'association des règles de jeux avec les dessins des terrains.....	41
Illustration 6: Les créations gustatives à la violette.....	50
Illustration 7: Pathé adore les biscuits à la violette !.....	51
Illustration 8: Scène familiale.....	64
Illustration 9: Geste /a/ méthode Borel-Maisonny.....	78
Illustration 10: Schéma théorie du double codage de Paivio (en ligne : <a href="https://urlz.fr/aqnn">https://urlz.fr/aqnn</a> ).....	79
Illustration 11: KineGrams : Passé, Présent, Futur.....	91
Illustration 12: Apprentissage de la lettre b selon la méthode Montessori (le maître est l'enfant, 2017).....	97
Illustration 13: Lettre-Objet L (AZ sensoriel).....	100
Illustration 14: Gestes de référence pour les verbes.....	104
Illustration 15: Tableau cinq sens.....	106

## INTRODUCTION

---

La rédaction de ce mémoire clôture nos études du *Master Apprentissage et Didactique du Français Langue Étrangère* (ADFLE) de l'Université Toulouse Jean-Jaurès. Le stage pédagogique effectué en seconde année se devait d'être porteur d'un projet nous permettant de mener une réflexion sur un sujet de notre<sup>1</sup> choix.

Aussi, nous avons choisi comme sujet : *La corporéité dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue de scolarisation – expériences auprès d'élèves allophones en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A)*. Avant de révéler la réflexion sous-jacente de ce titre, nous allons d'abord en saisir les contours en définissant brièvement les termes clés. Ainsi, le mot corporéité trouve ses racines dans le mot latin *corporeus* signifiant « qui appartient au corps » et « qui a un corps ». Le corps et l'esprit de l'Homme ne sont plus ici séparés et le corps est vu comme le tout de l'Homme. Ensuite, enseigner signifie mettre en place une pratique d'éducation visant à développer les connaissances des élèves par le biais de la communication orale et écrite. Apprendre est un processus complexe permettant aux élèves de comprendre et d'acquérir les savoirs et savoir-faire transmis par l'enseignant<sup>2</sup>. Dans notre cas, c'est le français langue de scolarisation (désormais FLSco) qui est enseigné et appris. Il désigne le français d'usage scolaire permettant aux élèves allophones, parlant une ou plusieurs langues autres que le français, de s'insérer dans le cursus et d'accéder aux savoirs des disciplines scolaires. Ces élèves sont des enfants ou des adolescents qui sont accueillis et suivis dans un dispositif UPE2A au sein duquel un enseignant spécialisé leur apprend les fondamentaux de la langue française. De ce fait, ils pourront rejoindre peu à peu les autres élèves de leur classe d'âge.

Dans le cadre de notre stage, nous avons mené deux projets dans deux dispositifs en lien avec l'implication du corps de février à juin 2019. Le premier projet s'est déroulé au sein de l'UPE2A de l'école élémentaire Jules Ferry avec pour objectif l'apprentissage du FLSco à travers l'activité physique et sportive. Quant au second, nous l'avons effectué dans l'UPE2A-NSA (dispositif destiné aux élèves allophones peu ou non scolarisés antérieurement) du collège Claude Nougaro où nous avons mis en place des ateliers sensoriels en vue là aussi de l'apprentissage du FLSco. Par ailleurs, nous avons été stagiaire au CASNAV (centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) parce qu'il est le centre de ressources et de formation pour les enseignants travaillant avec les élèves allophones.

Nous allons à présent expliquer les raisons du choix de notre sujet. Lorsque nous étions assistante pédagogique dans le cadre des Emplois Avenir Professeur (EAP), nous avons mené des séances d'apprentissage de l'anglais (classe de CP à l'école élémentaire du Pilat, St-Gaudens) puis

---

1 Le « nous académique » sera employé dans ce mémoire pour faire référence à nos propres expériences et analyses.

2 Dans notre mémoire, l'emploi du masculin est neutre et a donc à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin. Nous l'avons adopté afin de faciliter la lecture et il n'a aucune intention discriminatoire.

d'apprentissage du français (dispositif UPE2A de l'école élémentaire Monge, Toulouse) à travers des activités physiques et sportives. Ces séances avaient lieu une fois par semaine pendant près d'une heure. Les élèves débutants dans ces langues ont appris un large lexique grâce à ces activités (eg : le vocabulaire du corps, les verbes de mouvement...). Ils ont également compris et construit des énoncés simples (eg : « attrape le foulard jaune », « saute dans le cerceau rouge »). Suite à ces séances, un travail axé sur l'écrit était privilégié pour élaborer une trace écrite. Nous avons pu remarquer les nombreux bienfaits de cette pratique : bonne mémorisation du vocabulaire et des actes de parole enseignés, désinhibition des élèves réservés, augmentation de la motivation pour les apprentissages... Nous souhaitons donc, à travers ce stage, approfondir le lien qui unit le mouvement corporel et l'apprentissage d'une langue étrangère. Quant aux ateliers sensoriels, force est de constater que majoritairement seuls les sens visuel et auditif sont utilisés en classe. Or l'être humain est polysensoriel et nous étions intimement convaincue que les sens tactile, gustatif et olfactif peuvent eux aussi contribuer à l'apprentissage d'une langue étrangère.

En effet : admiré, rejeté, choyé, blâmé, le corps n'a jamais cessé d'intriguer les êtres humains. Selon les époques et les cultures, il est tantôt voué au culte, synonyme de force et de beauté, tantôt laissé de côté, parce qu'il mène au péché. Il va sans dire que les courants éducatifs ont été influencés par les représentations corporelles de leur temps. Ainsi, pendant des centaines d'années, le corps de l'élève était soumis à une discipline stricte et mis à l'écart des apprentissages parce que seul l'esprit, pur, permettait d'accéder aux savoirs. Encore de nos jours, le corps des élèves effraie bon nombre d'enseignants parce qu'il est associé au désintérêt et à la perte de contrôle sur le groupe-classe. Par conséquent, les élèves se retrouvent le plus souvent cantonnés à écouter l'enseignant en position assise, et ce même dans certaines classes de langues étrangères. Cependant, les pratiques sont peu à peu en train d'évoluer, et l'évolution la plus notable se situe dans l'enseignement élémentaire où le corps de l'élève se trouve être davantage considéré dans les apprentissages. De plus, nous assistons depuis quelques temps à la floraison d'une littérature abondante qui contredit les principes des anciennes pratiques pédagogiques en mettant en lumière le rôle fondamental du corps dans l'acquisition des connaissances. Mais pourquoi s'intéresser de près à ce rôle ? Étonnant en effet puisque tout apprentissage passe inévitablement par le corps, premièrement et simplement parce que notre cerveau en fait partie. De ce fait, notre réflexion s'articulera autour de trois axes :

- \* Que signifie donc prendre en compte le corps dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue de scolarisation ?**
- \* Pourquoi cette considération se révèle t-elle essentielle ?**
- \* Comment l'intégrer dans la conception de séquences pédagogiques ?**

Nous répondrons dans ce mémoire à ces trois questionnements à la lumière d'études réalisées, de

méthodes mais aussi de pratiques créées dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères ainsi que grâce à la description de nos projets menés auprès des élèves allophones lors de notre stage pédagogique.

Notre mémoire se compose de sept chapitres que nous avons répartis en deux grandes parties afin de faire apparaître clairement la structure exigée. En effet, la forme de ce mémoire est originale puisque nous devons d'une part rendre compte du contexte et des activités menées pendant le stage et d'autre part conduire une réflexion argumentée sur nos questionnements.

La première partie, intitulée *Présentation de l'environnement et des activités réalisées* mettra en avant les activités menées pendant le stage en lien avec notre problématique tout en décrivant le cadre de leurs déroulements.

Ainsi, le premier chapitre décrira le contexte institutionnel de notre stage : nous expliquerons les missions du CASNAV, le rôle des dispositifs UPE2A et les caractéristiques des élèves allophones.

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons le CASNAV de l'Académie de Toulouse et les tâches qui nous ont été confiées, puis nous présenterons les dispositifs UPE2A qui nous ont accueillie : leur fonctionnement, les élèves et les activités mises en œuvre.

Enfin, le troisième chapitre exposera les pratiques enseignantes que nous avons employées au service de la réalisation de nos projets.

Dans la seconde partie *Apprendre « par cœur » ou « par corps » ?* nous conduirons une réflexion argumentée et documentée sur nos questionnements. Nous allons expliquer le jeu de mot de ce titre. Apprendre « par cœur » est devenue une expression courante qui désigne une technique de mémorisation basée sur la répétition. Elle est souvent associée à l'enseignement traditionnel par lequel les élèves se doivent de connaître parfaitement leurs leçons sans forcément en saisir le sens tandis que leur corps est délaissé, voire ignoré. Apprendre « par corps » est une expression que nous avons inventé se référant au contraire à l'implication du corps des élèves dans l'objectif de rendre les apprentissages plus efficaces.

Aussi, dans le quatrième chapitre, nous définirons ce qu'est le corps à travers différents points de vue (philosophique, sociologique et scientifique). Nous verrons ainsi les conceptions philosophiques au sujet du corps et leurs influences sur la place accordée au corps de l'élève dans l'enseignement à travers les siècles, avant d'expliquer l'importance du corps dans le développement de l'enfant et de l'adolescent.

Le cinquième chapitre sera consacré au geste et au mouvement dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous commencerons par définir ce que sont les gestes

pédagogiques et leurs fonctions avant de connaître leurs impacts sur la compréhension et mémorisation du vocabulaire. Ensuite, nous nous questionnerons aussi sur les retombées du corps en mouvement. Puis nous vous ferons connaître des pratiques pédagogiques mettant le corps en activité au service de l'apprentissage des diverses composantes d'une langue étrangère (phonologique, grammaticale, lexicale). Enfin, nous illustrerons avec des exemples issus de notre stage.

Dans le sixième chapitre, nous verrons en quoi chacun de nos sens a sa place dans la transmission et l'appropriation d'une langue. Pour cela, nous présenterons des études réalisées qui démontrent les avantages des méthodes et pratiques élaborées dites multi-sensorielles. Nous en détaillerons d'ailleurs quelques unes, avant de terminer là-aussi par un exemple tiré de notre projet mené auprès des adolescents allophones.

Le septième et dernier chapitre abordera les facteurs affectifs dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous verrons notamment en quoi les émotions, mouvements corporels internes, ont un impact sur cet apprentissage. Parallèlement, nous exposerons des suggestions de pratiques visant à stimuler les facteurs affectifs dits « positifs ». Nous finirons par expliquer comment nous avons pris en compte les affects des élèves durant notre stage.

Comme vous pouvez le constater avec l'annonce de ce plan, nous ferons tout au long du mémoire des allers-retours entre la théorie et la pratique. Grâce à l'éclairage des études scientifiques et des pratiques corporelles dont la notre, nous démontrerons le rôle clé du corps dans l'apprentissage du FLSc. Enfin, par les nombreux exemples de pratiques que nous apporterons, ce mémoire se veut utile pour les enseignants qui souhaiteraient impliquer le corps de leurs élèves dans leur démarche pédagogique.

# PREMIÈRE PARTIE

## *Présentation de l'environnement et des activités réalisées*

### I. LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL

#### **I.1. Le CASNAV : service administratif de l'éducation nationale**

---

##### **I.1.1. Historique**

Le tout premier centre dédié à l'accueil et à la scolarisation des élèves allophones a vu le jour à Lyon en 1975. Il se nommait à l'époque le Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM). D'autres centres ont rapidement été créés au sein des académies. Comme leur nom l'indiquait, ils faisaient office de centre de formation et d'information en organisant des stages à destination des instituteurs travaillant avec des élèves étrangers dans des CLIN (classe d'initiation en école primaire) et des enseignants des CLA (classe d'accueil au collège). Ils étaient constitués de formateurs permanents venus des différents corps enseignants ou de personnels éducatifs. En 1990, leurs missions se sont élargies au développement des zones d'éducation prioritaire. Le nombre d'élèves étrangers ne cessant d'accroître au fil des années, une restructuration des centres s'est imposée. Ainsi, la circulaire ministérielle de 2002 les renomme « Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage » (CASNAV). Leurs activités doivent être recentrées sur la prise en charge des élèves étrangers mais aussi sur les enfants du voyage, désormais pris en compte. Le terme d'intégration apparaît : les élèves, après avoir appris les bases du français, doivent s'intégrer dans leur classe « ordinaire ». Une attention particulière commence par ailleurs à être prêtée aux familles de ces élèves. Dix ans plus tard, une nouvelle circulaire est publiée (circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012). Le CASNAV est dorénavant appelé Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés (désormais EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (désormais EFIV). Toujours en vigueur aujourd'hui, cette circulaire réaffirme les missions de ce centre que nous allons voir dans la partie suivante. Le terme d'inclusion remplace celui d'intégration. Par ailleurs, l'emploi du temps des élèves alterne entre l'UPE2A – nouveau nom des anciens CLIN et CLA – et leur classe d'inclusion. Nous reviendrons ultérieurement sur la signification de ces termes (cf. chap I.2.1).

### **I.1.2. Les missions du centre**

Le CASNAV est donc missionné pour :

- Former tous les acteurs concernés par la scolarisation des EANA et des EFIV :
  - . accompagnement pédagogique des équipes éducatives (écoles, collèges, lycées) ;
  - . formation initiale et continue des équipes éducatives et des acteurs du système éducatif ;
  - . centre de ressources et ressources disponibles sur les sites des différents centres.
- Coopérer avec tous les partenaires concernés par ce public :
  - . les différents partenaires de l'éducation ;
  - . les services départementaux, les collectivités locales ;
  - . les centres sociaux, les associations d'aide...
- Contribuer :
  - . à la mise en œuvre de la politique et des stratégies académiques afin que tous les élèves allophones parviennent à la maîtrise de la langue française tout en acquérant les apprentissages scolaires définis dans le socle commun de connaissances, compétences et culture (Eduscol, 2015) ;
  - . à l'évaluation des acquis et l'inclusion scolaire ;
  - . à la lutte contre le décrochage scolaire, la non-scolarisation et l'illettrisme.

À titre d'exemple, les différents CASNAV de France collaborent avec les services de leur rectorat dédiés aux examens et concours pour organiser le Diplôme d'Études en Langue Française (désormais DELF) scolaire. Pour cela, ils ont reçu l'habilitation du Centre International d'Études Pédagogiques (désormais CIEP) en tant que centre de formation et d'examens. Les élèves allophones ont en effet la possibilité de préparer cet examen qui attestera officiellement de leurs compétences en langue française. Depuis 2005, les collégiens et les lycéens peuvent se présenter au DELF Scolaire de niveau A1, A2, B1 ou B2. Quant aux élèves du primaire, le DELF Prim A.1, A1 ou A2 peut leur être proposé. Le DELF Prim, premier échelon de la série DELF, a été spécialement conçu pour les enfants débutants en français et engagés dans un cursus scolaire primaire. La structure des épreuves est la même que celle du DELF tout public, à savoir : compréhension orale, compréhension écrite, production écrite et production orale. Seuls les thématiques et les supports sont différents car adaptés aux publics scolaires. La note minimale requise par épreuve est de 5/25 et le seuil de réussite pour obtenir le diplôme est de 50/100. Les élèves ne sont autorisés à se présenter qu'une seule fois par niveau ; s'ils échouent, ils ne peuvent donc pas le passer à nouveau. Enfin, le CASNAV ne prend pas seulement en charge les EANA et les EFIV, mais il prend aussi en considération leur famille, comme en témoigne l'opération Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Élèves (OEPRE) que nous détaillerons plus loin dans ce devoir (cf. chap I.3.3).

Pour résumer, l'équipe de formateurs du CASNAV accompagne, forme, conseille les enseignants et les différents acteurs du système éducatif en leur apportant leur expertise pédagogique. Ils travaillent également en partenariat avec de nombreuses institutions afin de sensibiliser le public à l'inclusion des élèves allophones tout en assurant une meilleure prise en charge de ces élèves dans leur scolarité.

### **I.1.3. Être formateur au CASNAV**

Les missions du formateur au CASNAV sont aussi régies par la circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012. Sa mission principale est d'accompagner et de former les enseignants travaillant auprès des EANA et EFIV. Employé par le rectorat de l'académie, il conçoit, organise et anime seul ou avec ses collègues des stages, des journées d'informations ou bien encore des réunions. Le formateur est généralement un ancien enseignant du primaire ou du secondaire qui a acquis des expériences conséquentes pour apporter dorénavant son expertise pédagogique. Selon le degré scolaire dans lequel il a enseigné, il procurera son aide principalement aux enseignants du même degré que lui. Le formateur doit donc être à la fois titulaire de l'éducation nationale et de la Certification Complémentaire en Français Langue Seconde (CCFLS). Son public s'étend au delà du corps enseignant puisqu'il éclaire également les conseillers pédagogiques, les inspecteurs des académies (...) soit tous les acteurs de l'éducation nationale en contact de près ou de loin avec les EANA et EFIV. Il est amené à collaborer avec les directions des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) pour entre autres instaurer des pilotages sur la scolarisation des élèves, conduire des actions de recherche et de formation. Il constitue par ailleurs des tableaux de bord quantitatifs et qualitatifs sur la scolarisation des élèves. Il se forme lui-même simultanément au métier de formateur. Enfin, il participe à l'enrichissement des ressources du centre et assure parfois la maintenance du site internet du centre. Toutes ces activités exigent une grande disponibilité car elles induisent de fréquents déplacements au sein de l'académie où le formateur travaille. Le poste nécessite une importante aptitude au travail collaboratif due aux nombreux contacts nécessaires aussi bien avec les enseignants qu'avec les autres partenaires du système éducatif.

---

## **I.2. Le dispositif UPE2A**

### **I.2.1. Naissance du dispositif**

*« L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur comme le précise le code de l'éducation qui a inscrit dans ses articles L. 111-1, L. 122-1 et L. 131-1 l'obligation d'instruction pour tous les enfants et dans ses articles L. 321-4 et L. 332-4 l'obligation de mettre en place des actions particulières pour l'accueil et la scolarisation des enfants allophones arrivants. »*

(circulaire n°2012-143 du 2-10-2012).

Par la rédaction de cette circulaire, la France s'aligne donc conformément au droit international. En effet, il est explicitement stipulé dans l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 que *« toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire »*. L'article précise par ailleurs que l'éducation doit avoir pour rôle de permettre aux individus de s'épanouir et d'apprendre le respect des droits de l'homme et libertés fondamentales. Pour finir, *« elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux [...] pour le maintien de la paix »*.

Depuis la fin des années soixante, la France met en œuvre des dispositifs afin que les enfants allophones puissent être scolarisés dans les écoles élémentaires. La création de la première classe d'initiation date de 1968, dans le département de la Haute-Vienne. Elle marque la naissance des « classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers » un peu partout sur le territoire. Les premières circulaires sur l'organisation de l'enseignement à destination de ces enfants apparaissent au début des années soixante-dix. On note alors une forte volonté d'intégration dans la mesure où l'école cherche à ce que l'enfant soit rapidement intégré à la communauté scolaire : de là naissent les CLIN en 1970 dans les écoles élémentaires. Les CLA apparaîtront trois ans plus tard dans les collèges.

L'Inspection générale de l'Éducation Nationale publie en 2009 un rapport assez critique sur la scolarisation des élèves allophones après avoir mené des observations sur le terrain. Grâce à ce rapport, de nouvelles circulaires apparaissent trois ans plus tard, en ne mettant non plus l'accent sur le principe d'intégration mais dorénavant sur celui d'inclusion. La différence est de taille : les élèves étaient auparavant pris en charge par un ou plusieurs enseignant(s) intervenant dans une classe dédiée à ce public dans le but d'une intégration progressive au système scolaire français. Depuis 2012, les élèves sont membres à part entière d'une classe dite « ordinaire », qui correspond en général à leur âge. Ils suivent alors, selon leurs besoins, des cours de français langue de scolarisation en dispositif UPE2A. Cette dénomination générique commune aux structures accueillant les élèves allophones a été adoptée dans un souci de simplification. Ces cours de FLSco se déroulent donc en complément de leur scolarité normale au sein d'une école élémentaire, d'un collège ou bien encore d'un lycée. Au fur et à mesure de leurs progrès en langue française, les élèves peuvent suivre d'autres cours dans leur classe de rattachement. On assiste à un changement de regard : alors que le terme d'« intégration » sous-entend que c'est aux enfants de fournir des efforts pour faire partie du système scolaire, le terme d'« inclusion », à l'inverse, implique que l'institution scolaire doit elle aussi s'adapter au public qu'elle accueille pour favoriser sa réussite scolaire. Le dispositif UPE2A a une capacité d'accueil de quinze élèves et prend en charge les EANA et les EFIV. L'hétérogénéité caractérise ce dispositif pour plusieurs raisons :

- l'âge des élèves : de 6 à 11 ans pour l'école primaire, de 11 à 15 ans pour le collège et de 16 à 18 ans pour le lycée ;
- le niveau scolaire des élèves : les élèves ont soit été scolarisés, soit peu scolarisés, soit jamais scolarisés avant leur arrivée en France ;
- si scolarisation il y a eu : les habitudes d'apprentissages (stratégies, pédagogie employée par l'ancien enseignant... ) et le niveau atteint dans l'ancien établissement scolaire ;
- s'il n'y a pas eu de scolarisation : évaluer le degré de familiarité avec le langage écrit ;
- les facteurs que l'on retrouve dans les autres classes tels que les différences individuelles dans la manière d'apprendre, les possibles troubles d'apprentissage (par exemple les troubles DYS) ;
- la langue maternelle et/ou première langue de scolarisation proche ou éloignée de la langue française.

Ceci est à la fois une vraie richesse et une complexité que l'enseignant doit gérer en se montrant très polyvalent pour s'adapter aux besoins de chaque élève.

### **I.2.2. Enseigner en UPE2A**

Plusieurs chemins s'offrent aux enseignants désireux de travailler avec les élèves allophones.

Ainsi, les enseignants titularisés déjà en poste doivent obtenir une certification complémentaire Français Langue Seconde pour pouvoir postuler à ces postes académiques spécifiques. Cette certification leur permet de valider des compétences particulières d'enseignement auprès de ce public. Le CASNAV de l'Académie de Toulouse propose plusieurs sessions de préparation aux épreuves de cette certification. Le candidat rédige en premier lieu un rapport lors de son inscription sur son parcours et ses motivations. L'examen est ensuite constitué d'une épreuve orale de trente minutes découpée comme suit : un exposé du candidat pendant dix minutes suivi d'un entretien avec le jury d'une durée de vingt minutes. Les dix premières minutes de l'examen sont l'occasion pour le candidat de parler de ses formations et de ses expériences professionnelles dans le domaine du français langue étrangère ou langue seconde. Puis le jury évaluera lors de l'entretien : la connaissance du candidat des méthodes d'enseignement d'une langue étrangère et seconde, des matériels pédagogiques, des textes réglementaires concernant l'accueil et le suivi des élèves. De plus, les examinateurs l'interrogeront sur ses expériences auprès d'un public étranger et donc sur ses capacités à évaluer les compétences des élèves, à élaborer des séquences pédagogiques ainsi qu'à établir un plan individualisé de formation pour les apprenants dans l'objectif de les inclure progressivement dans leur classe d'inscription (Ministère de l'éducation nationale, bulletin officiel du 28 octobre 2004). Après quoi, si le candidat obtient une note égale ou supérieure à dix, il est affecté à un poste UPE2A du premier ou second degré selon sa

demande. Enfin, il est possible pour tout enseignant du primaire et du secondaire de préparer l'habilitation d'examineur-correcteur du DELF Scolaire du niveau A1 à B2.

Pour les étudiants souhaitant enseigner au sein du dispositif dans le second degré, il existe depuis 2014 une option FLE/FLS aux épreuves orales d'admission du CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré) de Lettres modernes. Cette épreuve repose sur l'analyse d'une situation professionnelle. Guidé par une problématique précise, le candidat étudie un corpus de documents à partir desquels il doit d'une part proposer une exploitation sous forme de séquence pédagogique et d'autre part détailler avec précision une séance de cours. Pour ce faire, il dispose de trois heures de préparation pour une durée de présentation orale d'une heure (trente minutes d'exposé et trente minutes d'entretien avec le jury). Une alternative est possible pour les personnes ne souhaitant pas se présenter au CAPES : obtenir un Master en Sciences du Langage, mention Français Langue Étrangère. Cependant, les lauréats ne peuvent pourvoir bien souvent qu'à des postes de contractuel, de vacataire ou bien encore ne peuvent qu'assurer des Heures Supplémentaires Éducatives (HSE). Ces HSE sont à destination des établissements scolaires ne possédant pas de dispositif UPE2A mais qui reçoivent des élèves allophones. Un enseignant vient alors dispenser quelques heures de français par semaine.

### **I.2.3. Fonctionnement général d'un dispositif UPE2A**

Les EANA et les EFIV bénéficient de ce dispositif durant un an, excepté les élèves peu ou non-scolarisés antérieurement (TPSA/NSA) qui y ont droit deux ans. En primaire, les élèves ont vingt-quatre heures de cours par semaine et leur emploi du temps alterne entre le dispositif et leur classe d'inclusion correspondant à leur âge. Au collège et au lycée, les élèves sont aussi inscrits dans leur classe d'âge mais suivent douze heures de français par semaine et deux disciplines en plus (souvent les mathématiques et une langue étrangère). Le cas est différent pour les élèves TPSA/NSA qui ont dix-huit heures de français par semaine. Parfois, si son niveau est fragile, il est possible que l'élève soit inscrit dans une classe en dessous de son âge (-1 an) dans une mesure de prévention contre l'échec scolaire. Au début de l'année scolaire, les élèves sont la plupart du temps au sein de l'UPE2A tout en étant inclus dans des matières qui nécessitent moins de compréhension en français pour réaliser les activités scolaires telles que l'éducation physique et sportive et les disciplines artistiques. Dans les écoles primaires, ils peuvent aussi assister chaque matin aux rituels d'ouverture, où toute la classe se réunit pour écrire la date, faire l'appel... Au fur et à mesure qu'ils progressent en français, ils assistent à de nouveaux cours comme bien souvent par exemple les mathématiques. L'objectif recherché est leur inclusion totale ou à défaut partielle dans leur classe de rattachement.

Comme nous l'avons déjà mentionné, c'est le Français Langue de Scolarisation qui est enseigné à ces élèves. Il revêt l'usage scolaire de la langue à l'oral et à l'écrit dans toutes les disciplines scolaires. Le

français est donc à la fois objet d'enseignement pour communiquer avec les camarades et l'équipe éducative mais aussi vecteur pour acquérir les savoirs des autres disciplines. Il permet ainsi de s'insérer dans le cursus scolaire français. Le FLSco se distingue ainsi du Français Langue Étrangère (FLE), du Français Langue Seconde (FLS), du Français Langue d'Intégration (FLI) et du Français sur Objectif Spécifique (FOS). Pour ne pas nous perdre dans cet amas de termes, nous allons rapidement les définir. Le FLE s'adresse à des non-francophones désireux d'apprendre la langue dans un but généralement personnel, culturel, touristique. Le FLS se dit des pays où la langue française, sans être la langue maternelle des habitants, a un statut officiel ou non-officiel auprès des instances étatiques, économiques et médiatiques du pays. Le français est alors appris dans un second temps, après l'apprentissage de la langue maternelle. Quant au FLI, il est à destination des personnes souhaitant obtenir la nationalité française. L'enseignement vise donc l'usage quotidien de la langue comme par exemple la vie quotidienne, la recherche d'un emploi ou bien encore la participation à la vie citoyenne. Les apprenants doivent acquérir de bonnes connaissances sur les usages, principes et valeurs de la société française. Il correspond donc à un usage de la langue acquis par l'immersion. Enfin, le FOS est le français relatif au monde professionnel. Dans ce cas, les savoirs langagiers sont travaillés en lien avec la situation professionnelle de l'apprenant. Si ce dernier souhaite par exemple se former aux métiers de la restauration pour travailler en France, les cours de FOS lui permettront d'apprendre le lexique et les actes langagiers en lien avec ce domaine pour en assurer les missions.

Quoiqu'il en soit, l'enseignement et l'apprentissage du français s'appuie sur le Cadre Européen Commun de Référence en Langue (CECRL) qui définit les niveaux de compétences linguistiques en production et compréhension orale et écrite (cf. Annexe 1). Les élèves atteignent généralement le niveau A2 en fin de dispositif. Des documents et grilles spécifiques (cf. Annexe 2) pour le FLSco ont été élaborés par les CASNAV pour aider les enseignants à préciser le niveau de leurs élèves ainsi qu'à mieux suivre leur progression. Ces documents tiennent compte à la fois des normes du CECRL et du niveau scolaire en détaillant donc les compétences que les élèves doivent acquérir en sortant de l'UPE2A (cf. Annexe 3). Quelque soit leur âge, les élèves doivent avoir validé des compétences :

- de communication : participer à des échanges collectifs dans leur dispositif UPE2A lors de situations d'enseignements ou informelles ;
- en langage d'action : comprendre les consignes de classe, nommer les actions (eg : dire ce qu'il/ un camarade/ la classe fait), utiliser un vocabulaire adapté à telle situation ;
- en langage d'évocation : rappeler un événement vécu collectivement, comprendre une histoire de son âge et la reformuler avec ses mots, inventer une histoire, réciter et chanter des poésies, des chansons.

En plus des compétences langagières, les élèves doivent apprendre à se comporter selon les codes

scolaires français : écouter l'enseignant, attendre son tour de parole, respecter les camarades, prendre soin du matériel, se tenir correctement sur sa chaise, ne pas faire trop de bruit, être à l'heure... Or, les élèves qui ne sont jamais allés à l'école peuvent éprouver des difficultés pour se conformer au fonctionnement de l'établissement et pour respecter ses règles de vie.

Pour finir, l'enseignant doit tenir à jour ses fiches de suivies pour rendre compte des compétences acquises par l'élève tout comme celles à acquérir afin d'inclure graduellement puis entièrement l'élève dans sa classe d'affectation. Le professeur de cette dernière doit aussi veiller au progrès de l'élève et en informer l'enseignant. Les deux enseignants doivent d'ailleurs se concerter régulièrement pour faire le bilan à partir des résultats scolaires de l'élève. La fiche de suivie est jointe au livret d'évaluation des compétences du socle commun que possède tout élève français.

---

### I.3. Les élèves allophones

---

#### I.3.1. Qui sont les élèves allophones ?

Comme évoqué, EANA est un sigle institutionnel signifiant Élèves Allophones Nouvellement Arrivés. Ces élèves sont des enfants ou des adolescents venus s'installer en France avec ou sans leur famille pour diverses raisons ; ceci pour une durée de séjour plus ou moins longue. Comme le terme d'élève l'indique, ces enfants et adolescents sont scolarisés en France. Si nous regardons de plus près l'étymologie du mot *allophone*, nous retrouvons les racines grecques avec *allos* signifiant « autre » et *phônê* signifiant « voix ». Les élèves possèdent donc une autre voix, en l'occurrence une autre langue. Ce terme désigne une personne dont la langue maternelle est différente du pays dans lequel elle réside. « Nouvellement Arrivés » signifie que les élèves sont sur le territoire français depuis moins d'un an.

L'appellation pour désigner ces élèves a fréquemment changé au cours des dernières années. Précédemment, les EANA étaient appelés les élèves « non-francophones » mais sa connotation a été jugée négative parce qu'elle ne prenait pas compte le fait que ces élèves maîtrisent déjà une ou plusieurs langue(s) autres que le français. L'évolution de ces appellations reflète le changement de regard porté sur ces enfants par les différents acteurs du système éducatif. Ils ont un parcours de migration plus ou moins complexe, mais la majorité d'entre eux vient en France dans l'espoir de vivre une vie meilleure. Ces élèves peuvent donc correspondre aux critères suivants :

- mineurs non-accompagnés (anciennement « mineur isolé ») ;
- mineurs adoptés par des parents français ;
- mineurs accompagnant leur famille en demande d'asile ;
- mineurs accompagnant leur famille expatriée.

Quant à leur parcours scolaire antérieur, ils ont soit suivi une scolarisation normale dans leur pays d'origine, soit ont peu été ou pas du tout scolarisés. Ces élèves arrivent donc sur le territoire avec des besoins particuliers mais possèdent également des compétences spécifiques comme le démontre le tableau ci-dessous :

<b>Les besoins particuliers</b>	<b>Les compétences spécifiques</b>
- Apprendre les codes culturels et scolaires français.	- Connaissance d'une ou plusieurs cultures, d'un ou plusieurs codes scolaires auxquels ils ont dû s'adapter
- Maîtriser le français langue de scolarisation pour s'insérer dans le cursus	- Maîtrise d'une ou plusieurs langue(s), donc du processus d'apprentissage d'une langue familier
- Être accompagné dans un cadre bienveillant, empathique, sécurisant au niveau psycho-medico-social	- Capacité d'adaptation et résilience dû au parcours de migration

Les EANA arrivant en Haute-Garonne doivent se rendre à l'Espace d'Accueil (cf. chap II.1.2.) afin de lancer la procédure d'inscription au sein d'un établissement scolaire. Lors de notre journée d'observation dans ce centre, le personnel nous a donné des statistiques au sujet des élèves allophones en Haute-Garonne. En effet, il a également pour mission d'établir les statistiques du nombre d'élèves allophones par année et par mois ainsi que de leur pays d'origine. Il faut remarquer que ce nombre est en augmentation depuis l'année scolaire 2011-2012 : alors qu'ils étaient 284 cette année-là, ce sont aujourd'hui environ 600 élèves qui se trouvent nouvellement scolarisés (voir graphique ci-dessous). La majorité d'entre eux est allophone (95%) et le reste est donc francophone. Sur les 598 élèves reçus cette année scolaire, 318 sont scolarisés en dispositif UPE2A et 249 en classe ordinaire, soit parce que leur niveau de français leur permettait de suivre directement les cours, soit parce que les dispositifs étaient au complet. Enfin, sur 598 élèves allophones, 130 élèves n'ont jamais été ou peu scolarisés antérieurement. En revanche, nous ne possédons pas les chiffres concernant la répartition des élèves dans le premier et second degré. Un manque de dispositif UPE2A est à déplorer au vu du nombre d'élèves allophones présents en Haute-Garonne. Pourtant, des créations de dispositifs s'opèrent chaque année mais elles restent insuffisantes pour couvrir tous les besoins. On dénombre ainsi 38 dispositifs sur tout le département dont 13 où les enseignants sont à temps plein et 15 à mi-temps. Cinq enseignants appelés « enseignants-itinérants » circulent dans plusieurs écoles ne possédant pas de dispositif. Cela représente 38 dispositifs existants sur plus de 900 établissements scolaires publiques Haut-Garonnais, tout degré confondu (Académie de Toulouse).



Illustration 1: Graphique du nombre d'EANA (2011-2019)

Quant aux pays d'origine, l'Espagne arrive en tête, suivie de l'Algérie puis de l'Albanie. D'ailleurs, le nombre d'élèves albanais a augmenté ces dernières années. Les élèves venant d'Espagne et d'Italie ont pour la plupart déjà connu une première migration dans ces pays et viennent des pays maghrébins.

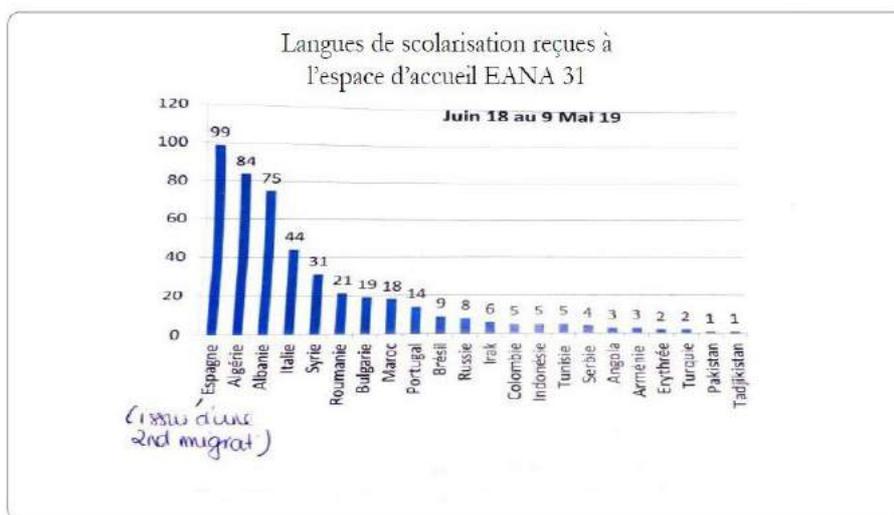


Illustration 2: Graphique pays d'origine des EANA (juin 2018 - mai 2019)

### I.3.2. Les spécificités du public TPSA/NSA

Les élèves TPSA ou NSA désignent les élèves qui n'ont jamais été à l'école (*NSA – Non Scolarisé Antérieurement*) ou sur une durée de temps très restreinte (*TPSA – Très Peu Scolarisé Antérieurement*). Ils constituent un public relativement nouveau et méconnu. Peu d'études ont été réalisées à leur sujet contrairement aux élèves allophones scolarisés antérieurement. La scolarisation de ces élèves pose des difficultés dues à leur non-maîtrise des pré-requis des compétences scolaires attendues pour leur âge.

De plus, leur expérience fragile ou inexistante de la culture scolaire constitue un écueil non moins important. Ces élèves sont illettrés voire analphabètes et ne possèdent donc pas les fondements du « lire, écrire et compter ». Les élèves TPSA ont en effet pu être scolarisés dans de mauvaises conditions (sureffectif, manque de matériel scolaire, d'heures de cours, d'enseignants qualifiés...) qui peuvent expliquer les causes de leur illettrisme. Les raisons de cette non-scolarisation ou scolarité partielle sont diverses :

- économiques : pauvreté de la famille, nécessité que l'enfant aide en travaillant ;
- politiques : conflits dans le pays (eg : cas des enfants soldats), discrimination (eg : communauté Rom en Albanie) ;
- personnelles : rapport de la famille à l'école, événements familiaux, problèmes de santé.

Les enseignants se sentent souvent démunis face à ce public parce qu'ils subissent un manque de formation et ne disposent pas suffisamment d'outils appropriés, notamment ceux touchant les techniques d'alphabétisation. Ils conçoivent leurs cours en puisant en alternance dans des ouvrages de FLE (enfants, adolescents, adultes) et dans ceux destinés à l'alphabétisation des adultes. De plus, l'institution scolaire, les textes officiels, se montrent bien exigeants. Il est attendu que ces élèves atteignent en deux ans seulement le même niveau de compétences scolaires que leurs camarades français alors qu'il aura fallu neuf ans à ces derniers pour les atteindre (du CP à la 3ème s'entend). C'est donc un programme chargé (et quelque peu utopiste) qui attend enseignants et élèves. S'ajoute à l'apprentissage d'une nouvelle langue et culture, celui d'exigences scolaires comme les stratégies d'apprentissage (apprendre une leçon...) et les méthodologies de travail (réviser les contrôles...) pour entrer dans le moule codifié de l'éducation nationale. Par ailleurs, ces élèves rencontrent des difficultés à appréhender des concepts plus abstraits, car ils sont habitués à une pensée plus pragmatique. Leur langue est une langue pratique, celle d'ici et maintenant, contrairement à la langue scolaire qui se manifeste en tant que langue d'évocation. Nous illustrerons cette particularité dans la seconde partie de ce devoir par un exemple emprunté à notre expérience dans l'UPE2A-NSA (cf. chap VI.3.1). Comme ils n'ont pas pu s'habituer à apprendre des leçons ou ont perdu cette habitude en raison de leurs parcours, leur vitesse d'apprentissage s'avère plus lente ainsi que leur capacité à mémoriser.

Catherine Mendonça Dias est la première chercheuse à s'être intéressée aux parcours et à l'analyse des progrès scolaires de ces collégiens. Dans son article intitulé *Les progressions linguistiques et scolaires des collégiens nouvellement arrivés, non ou peu scolarisés antérieurement* paru en 2013, elle fait part de son étude auprès de ces élèves pour tenter de déterminer si leurs progrès linguistiques ont été suffisants pour réussir leur scolarité, c'est-à-dire obtenir un diplôme. À cet égard, elle a étudié deux groupes d'élèves :

- un premier groupe composé de 8 élèves de 13 à 15 ans scolarisés dans différents établissements au cours de l'année scolaire 2008-2009 ;

- un second constitué de 43 élèves, inscrits dans une CLA-NSA (appellation de l'époque) entre 2007 et 2011.

Afin d'estimer les progrès des élèves du premier groupe, la chercheuse s'est appuyée d'une part sur les résultats obtenus au DELF Scolaire A1, A2, B1 (allant de 50/100 à 74/100) et d'autre part sur ceux d'une évaluation qu'elle a elle-même élaborée deux ans plus tard. L'analyse des résultats montre que la majorité des élèves a obtenu des notes comprises entre 0 et 10 sur 20, soit, si l'on transpose, correspondent à un niveau A1.1 au début de B1. L'expression écrite révèle de récurrentes erreurs d'orthographe lexicale, grammaticale et phonétique. La chercheuse en conclut que deux années en dispositif NSA ne sont pas suffisantes et que le code alphabétique doit être prioritairement renforcé. Quant aux 43 élèves du second groupe, ils ont bénéficié du dispositif NSA jusqu'à leur orientation au lycée, soit une inscription de quelques mois à trois ans. La chercheuse s'est basée sur les fiches de renseignements des élèves complétées par le CASNAV à leur arrivée en France qui établissent leur profil linguistique et niveau scolaire, puis les a comparé avec les résultats du DELF. Les principaux résultats sont les suivants :

<i>Profil des élèves à leur arrivée</i>	<i>Résultats au DELF</i>
NSA et analphabètes	Non-obtention DELF A1 (au bout de la 3 <sup>e</sup> année de scolarisation)
Non-francophones mais sachant déchiffrer dans leur langue d'origine	Obtention DELF A1 (au bout de la 3 <sup>e</sup> année de scolarisation)
Francophones et TPSA	Obtention DELF A1 (au bout de la 1 <sup>e</sup> année de scolarisation)

Qu'en est-il de leur poursuite d'étude après le collège ? Le plus grand nombre est orienté vers des filières professionnelles telles que le CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) ou le BAC Professionnel. Mais la chercheuse constate qu'un quart des élèves se déscolarise (décrochage, dépression, envie de rentrer rapidement dans la vie active...), même si certains ont des notes correctes. Cette déscolarisation est donc souvent dû au rapport qu'entretient l'élève avec l'école.

### **I.3.3. Créer le lien avec les familles des élèves**

Comme nous l'avons précédemment évoqué, le CASNAV milite pour instaurer plus de dispositif OEPRE au sein des établissements scolaires accueillant des élèves allophones. En effet, depuis 2008, ce dispositif permet aux parents volontaires de ces élèves de suivre différents cours :

- apprentissage du français langue étrangère (comprendre, parler, lire et écrire) ;
- connaissance de la République Française (valeurs, principes...) pour une meilleure insertion dans la société ;
- connaissance du fonctionnement du système éducatif français et de ses attentes vis-à-vis des

parents d'élèves afin de faciliter le suivi de scolarité de leurs enfants.

Grâce à ces ateliers, les parents sont en mesure de comprendre les documents relatifs à la scolarité de leurs enfants tels que les bulletins scolaires, l'emploi du temps, le carnet de correspondance (...) mais aussi d'oser participer à la vie de l'école, notamment en acceptant les rendez-vous des réunions parent-professeur.

Ce dispositif est conjointement financé par le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de l'Intérieur. Les formations sont alors gratuites et la durée des ateliers est comprise entre 60h et 120h annuelle avec des groupes constitués d'une dizaine de personnes. Les cours se déroulent au sein d'un établissement scolaire (école, collège ou lycée) et sont dispensés par des enseignants volontaires ou des travailleurs sociaux. À l'issue de la formation, sera remise aux parents une attestation certifiant le nombre d'heures de formation suivies et les compétences en langue française qui auront été acquises. Les parents ont la possibilité de se réinscrire à deux reprises, la durée totale ne devant pas excéder trois ans. Cette approche tridimensionnelle (langue, école, société) se révèle efficace : le nombre d'ouverture de ce dispositif a augmenté ces dernières années et en apportant une grande satisfaction tant auprès des parents qu'auprès du corps enseignant. Pour l'instant, huit dispositifs OEPRE sont ouverts dans les établissements scolaires toulousains tandis qu'il est prévu d'en ouvrir d'autres.

La création d'un tel dispositif est salutaire car il donne l'occasion aux parents d'élèves de se sentir aussi inclus au sein de l'établissement scolaire et dans une plus large mesure de se sentir appartenir à leur nouvelle société. Arriver dans un pays que l'on ne connaît pas, dont on ne maîtrise ni la langue ni les codes est une épreuve qui peut s'avérer difficile. Le sentiment de solitude émerge bien souvent, d'autant plus que la plupart des familles sont venues trouver refuge en France dans l'espoir de donner un avenir plus prometteur à leurs enfants. En leur tendant la main, ce dispositif les aide à trouver de nouveaux repères qui leur permettront d'avancer plus convenablement et sereinement. Le fait que des familles se retrouvent au sein d'un atelier va non seulement leur permettre d'établir des liens mais aussi d'avoir une confiance grandissante envers les acteurs du système éducatif. De ces liens naîtront l'entraide et la solidarité entre et au sein même des familles.

## II. LA RÉALISATION DU STAGE

### II.1. Le CASNAV de l'Académie de Toulouse

---

#### II.1.1. Présentation de la structure

Le CASNAV de l'Académie de Toulouse se situe 12 rue Mondran à Toulouse, non loin du Jardin des Plantes. Le bâtiment dans lequel il se trouve accueille d'autres services du rectorat. Logé au premier étage, le CASNAV possède trois pièces avec plusieurs bureaux. La plus grande d'entre elle a cinq bureaux : trois d'entre eux appartiennent aux formateurs, un à la secrétaire et le dernier est réservé aux stagiaires. C'est aussi la pièce qui fait office de centre de ressources (ouvrages, mallettes pédagogiques ...) où les enseignants peuvent venir emprunter.

La directrice actuelle du CASNAV est Madame Cicière Laurence. Elle s'y rend une à deux fois par semaine compte tenu de sa double mission en tant qu'inspectrice académique de lettres. Françoise Groc, la secrétaire, joue un rôle essentiel pour assurer le bon fonctionnement du centre. Très sollicitée, elle est toujours en lien avec le rectorat de Toulouse et ses services. Elle s'occupe notamment des inscriptions pour les formations, de l'organisation de réunions ou bien encore de la réception des candidatures. Les formateurs, au nombre de cinq, s'occupent selon leurs spécialités des EANA ou des EFIV dans le premier ou second degré :

- Cévenes Isabelle : formatrice EANA – second degré ;
- Dugros Hélène : formatrice EANA et EFIV – second degré ;
- Lapaïan Sophie : formatrice EANA – premier degré ;
- Pleignet Corinne : formatrice EFIV – premier degré ;
- Segura José : formateur EANA – premier degré.

Chacun d'entre eux a auparavant enseigné en tant que professeur des écoles ou en tant que professeur de collège/lycée. Isabelle Cévenes était anciennement professeure en histoire-géographie et Hélène Dugros en lettres. José Segura a connu l'évolution des dispositifs UPE2A puisqu'il a commencé à enseigner en CLIN dans les années 90 à Paris. Dans les années 2000, désormais installé en Ariège, il a mis en place un dispositif itinérant permettant de parcourir les écoles et collèges du département accueillant des élèves allophones. Il est l'un des premiers enseignants à avoir contribué à l'enrichissement des ressources pour ces élèves, notamment par la création d'un blog afin de partager des outils pédagogiques avec quelques professeurs spécialisés pour ce public à l'époque. Il est par ailleurs co-auteur des ouvrages Zoom, méthode de français pour enfants éditée par la Maison des Langues.

Les formateurs assurent des missions de formation dans diverses structures et pour différents publics. Ils forment la plupart du temps des enseignants ou non en poste UPE2A dans le premier et second degré (toutes filières confondues), des directeurs des écoles élémentaires ou bien encore des CPE (Conseillers Principaux d'Éducation). La variété des modules de formation est à souligner, c'est-à-dire qu'ils portent par exemple sur l'inclusion des élèves, sur l'entrée dans la lecture-écriture en FLSco, sur la préparation de la certification FLS, sur la psychologie interculturelle... Ces formations se déroulent dans les locaux de formation au CASNAV sur une ou deux journées. Les formateurs interviennent également à la demande d'établissements scolaires qui rencontrent des difficultés pour l'accueil et l'enseignement face à ce public ainsi que dans le cadre de l'enseignement supérieur. Ils sont de ce fait en lien avec les écoles supérieures du professorat des écoles (module de préparation à l'option FLE/FLS du CAPES de Lettres) ou bien encore avec l'Université Toulouse Jean-Jaurès (Licence et Master Sciences de l'Éducation, Master Français Langue Étrangère). Certains formateurs sont jurys lors de la soutenance des mémoires des étudiants de Master FLE ou bien encore lors des oraux du CAPES de Lettres option FLE.

En plus de leur mission de formation, l'équipe de formateurs élabore ou s'insère dans de nombreux projets. À titre d'exemple, depuis plusieurs années est organisée fin juin « La Journée des UPE2A », un regroupement de plusieurs dispositifs sur l'Académie de Toulouse. Durant l'année scolaire, les enseignants qui y participent et les formateurs se réunissent régulièrement pour sa mise en œuvre. Ils choisissent en début d'année un thème qui sera le fil conducteur de multiples activités menées en classe. Durant ces réunions, ils échangent leurs lectures, leurs idées d'activités (...) en lien avec le thème. Par exemple, le thème choisi cette année scolaire était « L'écriture en ville ». La journée a ensuite eu lieu à l'Espace des Diversités Laïcités à Toulouse, moment pendant lequel chaque classe a exposé ses travaux réalisés. Les enseignants ont aussi organisé des ateliers pour les enfants (eg : créer un panneau de signalisation à la manière de Clet Abraham, faire une chasse aux trésors dans le quartier). Un événement important a également lieu chaque année au mois de janvier : il s'agit de la mutualisation des pratiques enseignantes du second degré où tous les enseignants des UPE2A se regroupent pour échanger au sujet de leurs pratiques. Pour finir, ils participent à la journée de l'Innovation Pédagogique ou bien encore ils collaborent avec le département de psychologie interculturelle de l'Université Jean-Jaurès dans le cadre d'un projet autour de la créativité et la résilience chez les élèves allophones. Une fois ces projets terminés, l'équipe rédige des articles sur leur site internet où diverses ressources (idées d'activités, circulaires...) sont à notre disposition.

### **II.1.2. Une journée à l'Espace d'Accueil**

Nous allons à présent relater notre journée d'observation du mardi 15 juin à l'Espace D'Accueil de la Haute-Garonne, situé 3 place de Tel Aviv, dans le quartier Bellefontaine à Toulouse. Nous souhaitons

nous y rendre afin de mieux comprendre le processus de scolarisation des élèves allophones en France.

Cet espace ouvert depuis 2006 est dédié, comme son nom l'indique, à l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés âgés de six à dix-sept ans. Ils sont ainsi reçus, tout comme leur famille, par une équipe pluridisciplinaire chargée de leur apporter des informations sur le fonctionnement du système scolaire français. Une évaluation des compétences des élèves en lecture et en mathématiques dans leur langue d'origine est également entreprise. Par contre, celle-ci s'effectue aussi en français pour le public francophone. À l'issue de l'entretien, une affectation dans un établissement scolaire est proposée.

### ● Une équipe pluridisciplinaire

L'équipe de l'Espace d'Accueil est composée :

- d'un agent d'accueil et d'un agent administratif ;
- de deux enseignantes référentes pour l'école élémentaire ;
- de deux enseignants référents pour le collège et le lycée ;
- d'une conseillère d'orientation psychologue référente pour le collège et le lycée ;
- d'un médecin scolaire, présent tous les quinze jours pour les élèves ayant besoin d'une visite médicale.

Les enseignantes responsables du premier degré travaillent à mi-temps à l'Espace d'Accueil et à mi-temps en dispositif UPE2A, excepté en début et fin d'année scolaire, périodes où les demandes sont les plus fortes. Quant aux enseignants du second degré, ils viennent de temps à autres apporter du renfort à leur collègue. Chaque enseignant peut recevoir au maximum six familles par jour mais il en est parfois autrement en fonction des désistements ou des rendez-vous imprévus.

Afin de proposer la meilleure prise en charge possible des nouveaux arrivants, l'Espace d'Accueil a établi plusieurs partenariats comme par exemple celui avec l'association PEP 31 (Pupille d'Enseignement Public). En effet, le centre est logé dans les mêmes locaux que cette association et c'est également cette dernière qui finance les interprètes du COFRIMI. Le COFRIMI (Conseil et Formation sur les Relations Interculturelles et les Migrations) possède un service d'interprétariat d'une quarantaine de langues. Si besoin, l'intervention d'un interprète est décidée par l'agent d'accueil lors de la prise du rendez-vous des familles. Concernant cette prise de rendez-vous, ce sont soit les familles qui contactent directement le centre, soit leur assistante sociale ou bien encore une personne bénévole d'une des maisons d'associations dans lesquelles elles vont pour obtenir de l'aide. Il existe par ailleurs trois enseignants missionnés pour lutter contre la précarité qui se rendent sur les camps installés à divers endroits de la ville afin d'encourager les familles à scolariser leurs enfants.

### ● Les locaux du centre

Les locaux sont spacieux, pourvus d'une salle d'attente, de deux bureaux pour les agents, de deux

bureaux pour l'accueil des élèves relevant du premier degré et d'un bureau pour le second degré.



*Bureau du premier degré*      *Espace pour les évaluations*      *Salle d'attente*  
*Illustration 3: Les locaux de l'Espace d'Accueil*

### ● Les entretiens observés

Nous avons eu la chance de pouvoir assister à plusieurs entretiens qui nous ont permis de découvrir la procédure d'inscription des élèves allophones dans le premier et le second degré. Nous allons raconter le déroulement d'un entretien visant l'inscription d'un élève relevant du premier degré avant d'expliquer les différences avec la démarche pour une inscription dans le second degré.

Valérie, l'enseignante, a accueilli un élève originaire d'Iran, accompagné de ses parents et d'un interprète de l'association Alborz. Alborz est une association culturelle franco-iranienne qui a entre autres aidé la famille à constituer le dossier administratif tout en la guidant dans son installation à Toulouse. Au cours de l'entretien, une interprète français-persan assermentée par le COFRIMI est venue prendre la relève. Premièrement donc, Valérie s'est présentée puis elle a expliqué de manière simple le rôle de l'Espace d'Accueil. Après quoi, elle leur a demandé les papiers administratifs, tels que la carte d'identité et le justificatif de domicile, avant de leur poser une série de questions :

- Quelle est leur date d'arrivée en France ? Qui leur a indiqué de se rendre à l'Espace d'Accueil ?
- À quel âge l'élève a-t-il commencé l'école ? Jusqu'à quel âge a-t-il été scolarisé ? A-t-il effectué toute sa scolarité dans le même pays ? Est-ce que les parents ont apporté les bulletins scolaires ?
- Quelle(s) langue(s) est/sont parlée(s) à la maison ?
- L'enfant a-t-il un problème de santé à signaler ?

Lors des questions sur la scolarité, l'enseignante a présenté un document à la famille décrivant le système scolaire iranien où elle devait indiquer jusqu'à quelle classe l'élève fut scolarisé. Grâce à ce document, Valérie a établi la correspondance avec notre système pour déterminer la classe dans laquelle il pourra s'inscrire. La langue officielle de l'Iran étant le persan, l'élève a ensuite passé des évaluations diagnostiques en lecture puis en mathématiques dans cette langue. Il disposait du temps qu'il voulait pour faire les exercices. Des exemples de tests de positionnement sont visibles en annexe (cf. Annexe 4). Une fois ces derniers terminés, l'enseignante les a corrigés puis les a glissés dans l'enveloppe à destination du directeur et de l'enseignant du dispositif UPE2A de sa future école. Dans cette

enveloppe figurait également le formulaire de demande d'inscription scolaire. Pendant que l'élève faisait les évaluations, Valérie a montré à sa famille sa future école et a expliqué son fonctionnement : l'école ayant un poste UPE2A à mi-temps, l'élève sera donc la moitié du temps en « classe de français » et l'autre moitié en classe ordinaire. Elle leur a également montré les horaires d'école en surlignant en jaune les horaires de classe, gratuites et obligatoires, puis en surlignant en orange les horaires du CLAE (Centre de Loisirs Associé à l'École), payantes et facultatives. En effet, si les parents le souhaitent, ils peuvent inscrire leur enfant au CLAE. Le prix est calculé par la mairie en fonction de leurs revenus. Au fur et à mesure, elle complétait le formulaire de renseignements sur l'ordinateur, qui, dès l'entretien terminé, a été envoyé au directeur de la future école. L'entretien aura duré une bonne heure et demie.

Quant à la démarche pour le second degré, bien qu'elle soit analogue à celle du premier, nous avons noté quelques différences. À titre d'exemple, l'enseignante référente du second degré n'a pas le droit d'affecter directement l'élève dans un établissement scolaire. Elle fait seulement une proposition et constitue un dossier qui sera par la suite envoyé au rectorat ; plus précisément au service de la Direction de l'Action Éducative et de la Performance Scolaire (DAEPS). Ce service traitera le dossier, inscrira l'élève dans un établissement du secondaire avant d'en informer sa famille ou son tuteur (eg : cas des mineurs isolés). La procédure d'inscription peut s'avérer plus complexe à partir de la classe de seconde car l'orientation professionnelle de l'élève entre ici en jeu. Si l'élève ne sait pas vers quelle voie se diriger, un examen plus approfondi peut être réalisé. Les élèves TPSA/NSA sont directement affectés dans l'une des trois UPE2A-NSA de Toulouse.

En conclusion, nous avons pu échanger avec tous les acteurs du centre qui se sont montrés très accueillants et disponibles pour nous renseigner sur son fonctionnement en répondant à nos questions. Nous avons apprécié cette journée, tout spécialement l'observation des entretiens, qui nous a permis de comprendre de manière très précise les procédures d'inscription, parfois complexes, des élèves allophones sur le département de la Haute-Garonne. Malgré cela, les élèves et leurs familles ont la garantie d'être entre de bonnes mains car le personnel du centre fait toujours en sorte que leur installation se passe au mieux, et ce d'autant plus pour les personnes en situation de précarité. En effet, ils les contactent eux-même ou bien mettent en relation les familles avec des associations qui pourront leur apporter de l'aide.

### **II.1.3. Les tâches réalisées**

Notre stage au sein du CASNAV s'est déroulé de début février 2019 jusqu'à fin juin 2019. Notre présence y était effective les lundis durant six heures. Pour rendre notre intégration et notre travail plus aisés, nous avons à notre disposition un bureau avec un ordinateur dans la même pièce que les formateurs. Nous avons également accès aux ressources du centre, dont nous avons profité en empruntant des ouvrages qui abordent notre sujet de mémoire. Nous avons préalablement défini nos

missions avec Hélène Dugros, notre référente, lorsque nous l'avions rencontré pour lui faire part de notre motivation à réaliser le stage au sein du centre. Nos missions étaient donc les suivantes, telles que mentionnées dans notre convention de stage :

- contribuer à l'enrichissement des ressources du CASNAV ;
- participer aux journées de formation ;
- développer des compétences numériques au service de l'apprentissage et de la formation des enseignants ;
- s'intégrer au sein d'une équipe.

C'est ainsi que nous avons créé un guide à destination des enseignants intitulé « [En ville](#) » dont l'objectif est de faciliter le travail de recherche de ressources pédagogiques sur cette thématique. En effet, les sites internet, les ouvrages de FLE regorgent de ressources mais celles-ci sont si nombreuses que les enseignants n'ont pas toujours le temps de toutes les explorer. Ce document se veut donc synthétique et complet à la fois. S'y trouvent à l'intérieur un tableau synoptique des notions lexicales, grammaticales, actes de parole qui peuvent être acquis par les élèves à travers un travail sur la ville, ainsi que des idées d'activités à mettre en place ou bien encore des liens vers diverses ressources à exploiter (vidéos, poésies, albums...). Les idées d'activités s'articulent autour de plusieurs axes : se situer dans la ville, décrire la ville, la ville et les cinq sens... Bien que les activités soient détaillées, elles laissent libre les enseignants de créer leur matériel afin de l'adapter selon leurs objectifs d'apprentissage en lien avec les besoins des apprenants. Pour illustrer nos propos, nous allons présenter une activité.

### SE SITUER DANS LA VILLE

**Compétence principale :** Compréhension orale.

**Modalité de travail :** individuel ou par groupe.

**Réalisation de l'activité :** Les élèves ont à leur disposition des images représentant des magasins, personnages, objets de la ville (banc, arbre, feux de signalisation...). L'enseignant distribue un plan de ville vierge (seules les avenues et rues principales sont tracées et nommées). Il élabore une compréhension orale

(exemple : « Il y a une boulangerie à l'angle de la rue Victor Hugo; Une vieille dame est assise sur le banc à droite du parc ; La piscine se trouve entre l'école et le cinéma ... ») et les élèves doivent placer les images au bon endroit sur le plan. Ensuite, l'enseignant procède à une mise en commun : il peut projeter le plan au tableau, reprendre phrase par phrase et demander à un élève de venir placer l'image à l'endroit qu'il juge être le bon. Les élèves discutent ensuite collectivement pour donner leur accord ou non.

» Sur le même modèle, l'enseignant peut travailler la compréhension écrite : les élèves lisent un petit texte et replacent les images au bon endroit. Le texte peut être une courte histoire au cours de laquelle le personnage principal décrit son trajet ou bien peut être un petit guide pour présenter une ville.

» Sur le même modèle, pour travailler sur la production écrite, orale et la compréhension orale : par groupe, les élèves élaborent eux-même leur texte, leur plan de ville et doivent ensuite le décrire à leurs camarades pour vérifier leur compréhension.

Afin de publier ce guide, nous avons dû apprendre à créer un article sur le site internet du CASNAV.

Hélène Dugros et José Sugura nous ont donc montré le procédé à suivre, nous permettant par la suite de publier de manière autonome d'autres ressources. Ensuite, nous avons eu pour mission de regrouper tous les albums plurilingues disponibles sur les différents sites des CASNAV. Le dossier que nous avons créé à l'issue de cette collection comporte les textes et les audio d'une même histoire dans plusieurs langues. Nous avons grandement apprécié ce travail de recherche car il nous a notamment permis de découvrir des sites internet possédant de riches ressources pédagogiques mais aussi parce que nous possédons désormais un répertoire d'activités sur la thématique de la ville qui nous servira lorsque nous serons enseignante.

Ensuite, nous avons vécu notre première expérience en tant qu'examinatrice-correctrice du DELF Scolaire A1, A2, B1 au collège Leclerc de Saint-Gaudens. Le DELF Scolaire s'est déroulé le mardi 14 mai 2019. Nous étions quatre examinatrices-correctrices, dont l'enseignante du dispositif du collège. Quant aux élèves, certains étaient du collège Leclerc tandis que d'autres venaient des collèges ou lycées environnants. Sept élèves de niveau A1 étaient présents, quatre élèves pour le niveau A2 et enfin trois élèves pour le niveau B1, répartis dans des salles de classe différentes selon leur niveau. La matinée était consacrée aux épreuves écrites : compréhension de l'oral, compréhension des écrits, production des écrits. Nous avons surveillé pendant 1h20 le groupe des A1 avec l'enseignante UPE2A. Entre midi et deux, nous nous sommes toutes regroupées dans la salle polyvalente du collège qui faisait office de centre d'examen afin de corriger les copies. L'après-midi, nous avons fait passer les oraux des élèves de niveau A2. Cette épreuve orale s'est déroulée en trois temps :

1. Entretien dirigé – 1 à 2 minutes – Sans préparation

→ Le candidat devait se présenter, parler de lui ; puis nous lui avons posé des questions complémentaires

2. Monologue suivi – 2 minutes environ – Avec préparation

→ Le candidat a pioché deux sujets et en a choisi un pour s'exprimer sur celui-ci.

3. Exercice en interaction – 3 à 4 minutes environ – Avec préparation

→ Le candidat a pioché deux sujets et en a choisi un. Le candidat devait dialoguer avec nous pour résoudre une situation de la vie quotidienne. Il devait aussi montrer qu'il était capable de saluer et d'utiliser les règles de politesse.

Pour terminer la journée, nous nous sommes retrouvées une dernière fois pour compléter les papiers, comme le relevé des notes, à renvoyer au rectorat de Toulouse.

Enfin, nous avons créé un livret pédagogique (voir document joint au mémoire) pour faire partager et découvrir aux enseignants les projets menés durant notre stage qui prennent en compte le corps de l'élève dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue de scolarisation. Dans le premier projet,

la langue était apprise au travers de l'activité physique et sportive (cf. chap II.2), tandis que dans le second, elle était travaillée grâce à la mise en œuvre d'ateliers sensoriels (cf. chap II.3). Vous trouverez pour chaque projet une présentation détaillée, des idées d'activités et les compétences linguistiques (actes de parole, lexique, grammaire) qui peuvent être acquises.

#### **II.1.4. Les formations suivies**

En tant que stagiaire au CASNAV, nous avons assisté à toutes les formations souhaitées et chacune d'elles a attiré notre attention. Nous allons brièvement les résumer avant de rendre compte des techniques de formateurs observées.

Ainsi, la toute première formation s'est déroulée le vendredi 15 février et s'intitulait « Lire, écrire en FLS ». Elle avait pour cible les élèves allophones déjà lecteurs. Après avoir revu des concepts et définitions attachés à la lecture, l'écriture ainsi qu'au FLScO, les formatrices nous ont plongé dans diverses activités de groupe pour analyser des manuels de français langue étrangère mais aussi pour apprendre à s'approprier une œuvre littéraire en vue de créer une séquence pédagogique.

La deuxième a eu lieu fin mars sur deux journées consécutives. Elle avait également pour objectif la lecture et l'écriture mais cette fois-ci pour les élèves allophones non-lecteurs de primaire et de secondaire, tels que les TPSA/NSA. Nous avons découvert la démarche Rafoni, méthode d'apprentissage de la lecture pour les élèves allophones et nous avons appris à la mettre en œuvre grâce à la conception d'une séance à partir d'un album. La seconde journée, nous nous sommes mis à la place d'un élève allophone en traduisant un texte en polonais. En outre, nous devions analyser cette activité avec un double point de vue : d'une part celui de « l'apprenant » (identifier les leviers et les freins pour entrer dans la compréhension, ainsi que notre ressenti) et d'autre part celui de l'enseignant en ayant une réflexion sur ce que nous pourrions proposer pour aider nos élèves à mieux s'investir dans la tâche.

Le lundi 8 et mardi 9 avril étaient dédiés à la formation d'examineur-correcteur du DELF Scolaire pour les niveaux A1 à B2. Nous avons révisé le CECRL, puis nous nous sommes entraînés par groupe à corriger des copies d'élèves et à évaluer des oraux.

Cette même semaine a suivi la formation en psychologie interculturelle en partenariat avec le département de Psychologie clinique du sujet (subjectivité, inconscient, culture) de l'Université Toulouse Jean-Jaurès. À cette occasion, Gésine Sturm et Frédéric Rodriguez, enseignants-chercheurs, sont intervenus pour nous expliquer les enjeux de la psychologie interculturelle dans le cadre de l'accueil et du suivi des élèves allophones. Ils étaient accompagnés de Yagmur, doctorante, qui est aussi intervenue pour nous faire part de son projet « Théâtre Pluralité » mené auprès du dispositif UPE2A du collège Rosa Parks à Toulouse. Nous expliquerons ce qu'est le Théâtre Pluralité au chapitre VII.2.1.

Dans la seconde partie de cette formation, nous étions en groupe accompagnés d'un formateur dans le but de trouver des solutions à une situation problématique plausible.

Le 9 et 10 mai, la formation portait sur l'inclusion des élèves. Le vendredi après-midi, Nathalie Auger, professeure de linguistique et didactique, est intervenue pour nous parler des enjeux de l'inclusion scolaire des EANA, EFIV et de l'interculturalité. Elle nous a aussi apporté des ressources pratiques en nous faisant part de ses projets au sein des dispositifs UPE2A.

La toute dernière formation s'est tenue le lundi 27 et mardi 28 mai et s'intitulait « Diversité linguistique et culturelle ». Elle était en ce sens similaire à la formation précédente et nous y avons réalisé des activités autour de l'interculturalité.

Nous avons grandement apprécié de participer à toutes ces formations parce que les formateurs ont toujours su les rendre vivantes et riches de contenus tant au niveau théorique que pratique. Nous avons aussi aimé rencontrer des enseignants de diverses disciplines et partager avec eux.

Nous allons pour finir mettre en avant quelques techniques de formation récurrentes relevées.

Ainsi, en début de formation, il nous était demandé d'écrire sur un post-it nos attentes de la journée. Ceci permettait aux formateurs de connaître les besoins des enseignants. Des post-it vierges étaient également à disposition le reste de la journée pour que l'on puisse partager des idées d'activités et de ressources avec nos collègues. Ensuite, nous effectuions des activités de remue-méninges où l'on devait par exemple venir écrire au tableau des définitions de notions clés en fonction du thème de la formation (eg : ce qu'est le FLSco, l'inclusion...). Ces activités permettaient de faire le point sur nos connaissances préalables sur ces notions ou bien de les apprendre.

L'un des atouts de ces formations pour les enseignants est le fait de leur faire vivre les activités par groupe, qu'ils pourront ensuite mettre en place avec les élèves. Ceci nous permettait de mieux les saisir, de développer notre créativité mais aussi d'apprendre à travailler en collectif. Nous devions nous répartir les rôles (eg : un enseignant était le rapporteur et un autre le scripteur) et chaque table avait un « tétra-aide » qui permettait au formateur de savoir par exemple si nous avions besoin d'aide. Une fois les activités terminées, nous procédions à une mise en commun et un formateur écrivait en même temps nos propos à l'ordinateur. Ce document était envoyé après la formation et il servait de trace écrite. Aussi, lors de certaines formations, nous nous sommes mis dans la peau d'un élève allophone comme la fois où José Segura nous a fait la présentation du CASNAV et nous a donné un petit cours en espagnol. Cette démarche nous a permis d'avoir un aperçu des ressentis que peuvent éprouver nos élèves à leur arrivée.

Après les pauses, les formateurs effectuaient ce qu'ils appellent des « activités flashes » qui sont de courtes activités. Transposées à la classe, elles permettent de remobiliser du vocabulaire mais aussi de revenir en douceur et de manière ludique dans les apprentissages.

Lors de certaines formations, les formateurs mettaient en place un « marché de connaissances » au sein duquel chacun tenait un stand où nous tournions par groupe toutes les vingt minutes. Par exemple, lors de la formation « Apprendre à lire et à écrire en FLS », José Segura nous a présenté des ressources plurilingues, Isabelle Cévènes des manuels de FLS, Corinne Pleignet des activités pour travailler la conscience phonologique, Sophie Lapain un logiciel pour entrer dans la lecture et Hélène Dugros des exemples de séquences à réaliser autour d'un album.

Pour terminer, en fin de journée, nous devions à nouveau écrire sur un post-it les éléments clés que nous avons retenu ou bien ce que nous avons aimé ou déprécié de la formation.

## II.2. L'apprentissage du FLScO à travers les jeux sportifs collectifs

### II.2.1. Présentation de l'école élémentaire Jules Ferry

Nous avons réalisé une partie de notre stage au sein de l'école élémentaire publique Jules Ferry. Elle se situe 109 avenue de Fronton, non loin de la station de métro La Vache. Elle fait partie du réseau d'éducation prioritaire (REP). Pour cette raison des mesures spécifiques sont en vigueur comme par exemple le dédoublement des classes de CP dans lesquelles les élèves ne sont que douze. L'école Jules Ferry est une grande école qui accueille près de trois cent élèves. On y dénombre dix-sept classes allant du niveau maternelle au CM2. Le directeur de cette école, Monsieur Mery Maurice, exerce ses fonctions à plein temps. L'école possède également un CLAE : l'équipe est composée d'une vingtaine d'animateurs qui conçoivent et mettent en place des activités artistiques, sportives (...) auprès des enfants sur le temps périscolaire. Chaque animateur est également référent d'une classe où il a pour mission de faire l'appel le midi et le soir. Les horaires de l'école, représentées par le tableau ci-dessous, sont les suivantes :

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
7h30 – 8h30	Accueil CLAE				
8h30 – 11h30	Classe				
11h30 – 13h45	Pause déjeuner				
13h45 – 16h	Classe			Classe	
16h – 18h	CLAE			CLAE	

Les récréations, non représentées ci-dessus, ont lieu tous les matins de 10h à 10h15 et les après-midis de

14h45 à 15h. Nous remarquons grâce à l'emploi du temps que les enfants inscrits au CLAE y passent presque autant de temps qu'en classe. Ce sont par conséquent des moments tout aussi importants que ceux passés en classe pour l'inclusion des enfants allophones dont la majorité s'y inscrit. Durant ces temps d'animation, ils peuvent faire connaissance avec des camarades et créer des liens, pratiquer l'oral de façon plus spontanée car ils se retrouvent immergés dans la langue courante parlée par les enfants français de leur âge. C'est également l'occasion pour eux de découvrir la culture française grâce aux repas pris à la cantine. Les élèves allophones apprécient généralement ces temps de loisirs. Ils constituent une véritable richesse en leur permettant de s'épanouir ainsi que d'être valorisés dans les activités de leur choix.

Quant aux dispositions matérielles, l'école possède une grande cour de récréation, deux préaux, un gymnase, une cantine, des salles pour le CLAE, des salles de classes et deux salles pour les professeurs (une pour la photocopieuse et l'autre pour y déjeuner).

## **II.2.2. Présentation du dispositif UPE2A**

### **• Une enseignante dynamique**

L'enseignante du dispositif UPE2A s'appelle Madame Bardin Claude. Elle enseigne auprès des élèves allophones depuis quatorze ans. Très dynamique, elle fait participer ses élèves à de nombreux projets et sorties (découverte du patrimoine toulousain, la Halle de la Machine, concerts...) pour les ouvrir au monde. Claude s'engage particulièrement pour éveiller les élèves à l'art.

Elle collabore régulièrement avec Emmanuelle Courtin – médiatrice culturelle – et Sarah Turquety – poétesse – de l'association Alef Production. Elles interviennent entre autres dans sa classe pour faire apprendre des poèmes aux élèves et en créer avec eux. D'ailleurs, pour un meilleur apprentissage de ces poèmes, la poétesse passe par des gestes et mouvements du corps. Dans le cadre du festival Rio Loco, dont le thème cette année était « Les musiciennes du monde », les élèves ont réalisé divers travaux artistiques comme des dessins qui ont ensuite été affichés durant la semaine du festival. Chaque année, elle participe aux Journées UPE2A en réalisant là encore un grand nombre de travaux en lien avec le thème choisi. Les élèves ont durant l'année scolaire réalisé une maquette de l'école. Elle participe fréquemment au festival Classisco dans le cadre du Passeport pour l'Art. Le « Passeport pour l'Art-Parcours Gratuit » est un dispositif mis en place par la mairie de Toulouse pour favoriser l'accès à l'art et à la culture des élèves de la maternelle au CM2. Classisco est une association qui a été créée il y a vingt ans par des enseignants désireux de promouvoir la musique classique et l'art lyrique au sein des établissements scolaires. Leur objectif est de faire connaître des œuvres, des compositeurs, des interprètes classiques grâce aux prêts de supports (disques, vidéos) mais aussi par l'organisation de concerts tout au long de l'année scolaire. Par exemple, près de six mille élèves assistent au concert final de l'association depuis dix ans au zénith de Toulouse. Cette année, l'orchestre national du Capitole était

présent, accompagné de deux chanteurs lyriques. Les élèves ont également eu droit à une représentation de la compagnie VM Ballet avant celle du groupe de rock mélodique Neko Light Orchestra.

Ce fut un grand plaisir d'accompagner la classe lors de diverses sorties. Nous avons eu la chance de connaître, de partager et de travailler aux côtés d'une enseignante très active et ouverte à la mise en œuvre de nombreux projets pour enrichir ses élèves. Grâce à ce stage nous avons découvert la richesse de l'offre culturelle et artistique de la ville de Toulouse ainsi que des idées de projets à mettre en œuvre.

### ● L'aménagement de l'espace classe

La classe UPE2A est aménagée en trois parties :

- l'espace enseignement ;
- le coin regroupement ;
- l'espace jeux et activités artistiques.



*L'espace enseignement*



*L'espace jeux et activités artistiques*



*Le coin regroupement*

*Illustration 4: La classe UPE2A Jules Ferry*

L'espace enseignement se compose du bureau de l'enseignante où se trouvent son ordinateur et ses documents pour la classe, le TBI (tableau blanc interactif) et le vidéo-projecteur ainsi que des tables et des chaises pour l'installation des élèves. Pour faire fonctionner le TBI, Claude a téléchargé le logiciel libre et gratuit Open Sankoré qu'elle utilise quotidiennement parce qu'il lui permet de sauvegarder tout le travail réalisé avec les élèves.

Les tables sont regroupées en « îlots » de quatre à six tables et sont au nombre de trois : deux îlots pour les élèves les plus grands et un îlot pour les plus jeunes. Dans l'espace qui fait office de coin de regroupement, nous retrouvons un banc et des ordinateurs. Enfin, une multitude de jeux, de livres et même un piano électrique sont à disposition des élèves dans l'espace jeux. En son centre se trouve également une grande table pour jouer et pratiquer des activités artistiques. Une autre grande table destinée aux activités artistiques est située à l'extérieur de la classe, dans le couloir.

## ● L'emploi du temps de la classe et des élèves

Au cours de cette année, Claude aura accueilli une trentaine d'élèves âgés de six à onze ans et ayant différents niveaux scolaires. Cette hétérogénéité entraîne inévitablement une organisation rigoureuse quant aux groupes de travail. En plus de la planification des activités hebdomadaires de la classe, l'enseignante doit établir un emploi du temps personnalisé pour chaque élève. Lorsque l'on prête attention au planning des cours de la semaine (cf. Annexe 5), nous remarquons que chaque matinée commence par des rituels : la date, la météo et divers jeux suivants les jours (jeu de mathématiques, jeu de Kim...). L'instauration de rituels n'est pas anodine car ces derniers permettent de démarrer en douceur la journée, de rassurer les élèves par la mise en place d'un cadre.

Hormis des changements de jeux, toutes les matinées suivent le même déroulement : un temps de rituels collectif, puis de lecture pour les cycles 3 (CM1-CM2) accompagné d'un travail grammatical (règles, conjugaison, orthographe) avant d'enchaîner avec des jeux de lecture et de phonie pour terminer par la production écrite. S'ensuit la récréation avant d'attaquer pratiquement le même enchaînement d'activités pour les cycles 2 (CP-CE1-CE2), avec en plus des exercices d'expression orale et écrite. En règle générale, lorsque Claude s'occupe des cycles 3, les cycles 2 sont en inclusion dans leur classe pour travailler les mathématiques, et inversement. Les après-midis, les activités se déroulent en classe entière et sont consacrées à l'art, à l'expression orale, au sport ou à d'autres matières (histoire-géographie, sciences).

Manifestement, l'emploi du temps met en lumière l'importance que l'enseignante accorde aux jeux. Nous dénombrons en effet cinq catégories de jeux : jeux d'arts, jeux de mathématiques, jeux de lecture, jeux sur les sons et enfin jeux de société. Par ailleurs, le planning vient confirmer la place quotidienne attribuée aux arts : arts visuels, éducation musicale, poésie, théâtre ou bien encore production d'écrits.

L'enseignante propose un temps d'APC (Activités Pédagogiques Complémentaires) le mardi pour les cycles 3 et le jeudi pour les cycles 2. D'une durée d'une demi-heure, ces temps sont dédiés aux élèves qui éprouvent des difficultés dans une ou plusieurs matières. Claude les prend en groupe restreint (quatre maximum) afin de bien se consacrer à chacun d'entre eux.

Pour conclure, nous pouvons constater que l'emploi du temps élaboré est équilibré avec des activités variées. Le fait que le déroulement des activités soit presque quotidiennement permet aux élèves de se sentir en sécurité et de mieux se repérer dans le temps.

Quant à l'emploi du temps des élèves, il est soumis à des changements le long de l'année en fonction de leur progrès en langue française. Habituellement, ils commencent par être inclus dans leur classe pour assister aux rituels, aux séances d'arts et d'éducation physiques et sportives. Ensuite, ils suivent les cours de mathématiques ou bien encore d'anglais pour les CM1-CM2 (cf. Annexe 6). Quand les

enseignants jugent leur niveau suffisamment correct, les élèves sont inclus à temps complet dans leur classe d'âge et quittent alors le dispositif.

### II.2.3. Les élèves

#### ● Présentation des élèves

À chaque séance que nous menions, le groupe d'élève se composait de dix à douze élèves âgés de sept à onze ans. Ils ont tous été scolarisés auparavant dans leur pays d'origine et savaient donc lire et écrire dans leur(s) langue(s). Cependant, dus aux départs et arrivées, les élèves constituant le groupe n'étaient pas tous les mêmes. Le tableau ci-dessous présente les élèves du groupe que nous avons connu, classés dans l'ordre de leur date d'arrivée à l'école. Les élèves surlignés en bleu sont ceux qui ont assisté le plus régulièrement et presque entièrement à notre projet.

Élève	Âge	Date d'arrivée (et de sortie)	Classe d'inclusion	Nationalité	Langue(s) parlée(s)
Sebastian	11 ans	03/09/18	CM2	Espagnol-Irlandais	Espagnol, Anglais
Amine	8 ans	03/09/18	CE2	Espagnol	Espagnol, Catalan, Arabe
Achraf	11 ans	03/09/18	CM2 (inclusion totale depuis mars)	Espagnol	Espagnol, Catalan, Arabe
Radouane	7 ans	03/09/18	CP (inclusion totale depuis mars)	Italien	Italien, Arabe
Malak	9 ans	03/09/18	CE2	Italienne	Italien, Arabe
Saddik	10 ans	03/09/18	CM2	Espagnol	Espagnol, Catalan, Arabe
Thomas	9 ans	03/09/18 → début mars	CE2 (inclusion totale dans une autre école)	Portugais	Portugais
Matei	6 ans	03/09/18 → absent depuis début juin	CP	Roumain	Roumain
Wissam	10 ans	03/09/18	CM2 (inclusion totale depuis mars)	Espagnole	Espagnol, Catalan, Arabe
Hristo	10 ans	10/01/19	CM2	Bulgare	Bulgare, Anglais
Prisiyana	9 ans	10/01/19	CE2	Bulgare	Bulgare, Anglais
Nidal	9 ans	15/01/19 (mais scolarisée depuis septembre à l'école Monge)	CE2	Espagnole	Espagnol, Catalan, Arabe
Anisa	11 ans	28/01/19 → fin mai	CM2	Albanaise	Albanais, Romani
Alesio	7 ans	28/01/19 → fin mai	CE1	Albanais	Albanais, Romani
Maria	7 ans	11/03/2019	CE1	Espagnole	Espagnol

→ fin mars					
Lara	9 ans	14/03/19	CM1	Portugaise	Portugais
Shaista	8 ans	25/03/2019 → fin mai	CE2	Afghane	Dari, Pachtou, Russe, Ukrainien, Anglais
Walid	9 ans	04/04/19	CE2	Algérien	Arabe
Malak	10 ans	04/04/19	CM2	Algérienne	Arabe
Diana	11 ans	03/06/19	CM2	Géorgienne	Géorgien
Mariam	7 ans	04/06/19	CP	Nigérienne	Anglais, une langue du Nigeria

Les raisons des départs des élèves du dispositif étaient diverses. Certains ont déménagé, d'autres ont été entièrement inclus dans leur classe d'âge car ils avaient atteint un niveau de français suffisant pour poursuivre le reste de leur scolarité en français. Quelques uns sont partis sans jamais plus donner de nouvelles, souvent à cause de difficultés pour obtenir les papiers de séjour sur le territoire français. Dès qu'un élève allophone sortait du dispositif, un nouvel élève le remplaçait aussitôt. Comme nous l'avons précédemment mentionné, les places des dispositifs sont très convoitées étant donné l'augmentation de ce public sur l'ensemble de la Haute-Garonne.

### ● Des élèves plurilingues

Le tableau ci-dessus met en lumière le bilinguisme voire plurilinguisme de la plupart des élèves. Rappelons qu'un bilingue se désigne comme « *un locuteur qui possède une maîtrise de deux langues suffisante pour répondre à ses besoins linguistiques personnels et/ou professionnels* » (Massa, 2018). Ainsi, nous avons pu constater un véritable mélange des langues. Par exemple, Hristo et Sebastian, qui parlent l'anglais, partageaient très souvent dans cette langue. Mais dès que Hristo communiquait avec sa sœur Prisiyana, ils parlaient le bulgare, soit leur langue maternelle, alors que sa sœur parle aussi parfaitement l'anglais. Les élèves parlant l'espagnol échangeaient également le plus souvent dans cette langue, tout comme les élèves arabophones. Il en est de même chez eux : certains élèves parlent telle langue avec leur parent et telle autre avec un autre membre de la famille. À chaque interlocuteur sa langue privilégiée. Les élèves baignent donc depuis leur plus jeune âge dans divers bains langagiers si bien qu'ils ont développé des compétences linguistiques spécifiques. Apprendre une langue étrangère est plus aisé pour eux car ils en connaissent le principe, tout comme passer d'une langue à l'autre dans une même conversation sans grande difficulté, et traduire. Au delà de l'apprentissage, les élèves ont acquis une ouverture d'esprit : ils ont toujours le plaisir et la curiosité de découvrir les langues de leurs camarades, d'en apprendre quelques mots, de comparer leurs langues en remarquant leurs similitudes et leurs différences.

Pour résumer, les élèves étaient en contexte d'apprentissage homoglotte parce qu'ils apprenaient le français dans le pays même tandis que la communication était exolingue car elle s'effectuait grâce au français qui n'est pas leur langue maternelle. En étant scolarisés dans une école française, ils se sont retrouvés en situation d'immersion car ils résidaient dans le pays et apprenaient en parallèle la langue

officielle parlée par les habitants de celui-ci. Cependant, comme nous l'avons vu, la communication était parfois endolingue car la plupart des élèves partageaient une même langue maternelle et/ou seconde et conversaient dans cette langue à certains moments en classe, lors des récréations ou bien encore lors des sorties scolaires.

### ● Le niveau en français des élèves

Nous allons pour terminer aborder le niveau de FLSCO de ces élèves. Il est bien difficile de leur attribuer strictement un niveau, la réalité étant plus complexe. Généralement, les élèves atteignent assez rapidement un bon niveau à l'oral mais l'écrit reste le plus difficile, nécessitant donc plus de temps. Pour cette raison, nous avons décidé de faire un tableau indiquant les prénoms des élèves qui ont régulièrement assisté à notre projet et leur niveau en français à l'oral et à l'écrit. Afin d'appréhender au mieux leur niveau, nous nous sommes appuyée sur les grilles utilisées par l'enseignante, dont nous avons mentionné l'existence précédemment, mais aussi sur les grilles que nous avons prises lors de notre précédent stage. Il s'agit des *Descripteurs pour l'auto-évaluation pour des apprenants du premier cycle de l'enseignement secondaire*, document élaboré en 2009 en Suisse dans le cadre du projet Lingualevel. Cette série de descripteurs se décompose en plusieurs niveaux : A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1 et B1.2 et la description de chaque compétence est adaptée au contexte scolaire.

	<b>Compréhension Orale</b>	<b>Production Orale</b>	<b>Compréhension Ecritte</b>	<b>Production Ecritte</b>
<b>Sebastian</b>	A2.1	A2.1	A1.2	A1.1
<b>Amine</b>	A2.1	A2.1	A1.2	A1.1
<b>Malak</b>	A2.1	A2.1	A1.2	A1.1
<b>Saddik</b>	A2.1	A2.1	A1.2	A1.1
<b>Mateï</b>	A2.1	A2.1	A1.1	A1.0
<b>Hristo</b>	A2.1	A2.1	A1.2	A1.1
<b>Prisiyana</b>	A1.2	A1.2	A1.1	A1.1
<b>Nidal</b>	A2.1	A2.1	A1.2	A1.1
<b>Lara</b>	A1.1	A1.1	A1.1	A1.1
<b>Walid</b>	A1.1	A1.1	A1.1	A1.0
<b>Malak</b>	A1.2	A1.1	A1.1	A1.1

## II.2.4. Le projet FLSCO et jeux sportifs collectifs

### ● Les objectifs du projet

Nous avons mené ce projet tous les jeudis après-midi du 4 février 2019 jusqu'à la fin de l'année scolaire. Il avait pour objectif l'apprentissage du français langue de scolarisation grâce à la mise en place de jeux sportifs collectifs. Nous allons préciser ce que recouvre cette appellation de « jeux sportifs collectifs » que nous avons emprunté à Michel Faure, inspecteur académique d'éducation physique et

sportive (Faure, 2005). Les jeux sportifs se trouvent au croisement des simples jeux moteurs et du sport. Les jeux moteurs sont caractérisés par leur absence de règle permettant une liberté de mouvement (eg : les élèves qui jouent à trap-trap dans la cour de l'école, réinventent souvent les règles). Au contraire, un sport est strictement codifié, institutionnalisé (eg : la fédération de football) contraignant les mouvements se devant d'être d'une grande précision. Le sport répond aussi à une exigence de performance. Les jeux sportifs insistent sur la notion de plaisir. Ils sont dits « sportifs » parce que les enfants ont une dépense physique importante (ils courent, ils sautent...) mais dans un cadre donné plus souple que les règles d'un sport. Enfin, ils sont « collectifs » par le simple fait qu'ils sont toujours réalisés en équipe, les élèves sont donc réunis pour atteindre un même but.

Les objectifs du projet étaient multiples :

- objectifs linguistiques : principalement lexicaux (eg : verbes de mouvement, parties du corps...), mais aussi grammaticaux (les accords, la conjugaison...) ;
- communicationnels (eg : décrire une situation, exprimer ses ressentis...) ;
- inter-culturels (eg : découverte de jeux traditionnels français et étrangers).

Nous avons travaillé les quatre compétences, à savoir : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite. Au delà de l'apprentissage linguistique, l'activité physique et sportive a permis aux élèves :

- de prendre conscience de leur corps (respiration...) ;
- d'apprendre l'esprit d'équipe, à respecter l'autre et soi ;
- d'apprendre à prendre soin de son bien-être physique et mental ;

Pour le dessein final du projet, les élèves ont choisi par petits groupes un jeu sportif et en ont rédigé la règle puis l'ont présenté aux camarades.

### ● Les séances

Les séances étaient donc conçues pour permettre aux élèves de parvenir à la réalisation de cette tâche finale. Elles se déroulaient toujours en trois temps :

#### 1) Activités de remue-méninges

Ce premier temps qui durait de dix à quinze minutes était généralement consacré à des activités de remue-méninges pour remobiliser le vocabulaire vu à la séance précédente. Ainsi, nous faisons des petites activités ludiques telles que des mimes, le jeu de Kim ou bien encore des descriptions de photographies. Nous expliquions ensuite aux élèves le programme des activités de l'après-midi.

#### 2) La séance de sport

Ce deuxième temps d'une durée de trois-quart d'heure était consacré à la mise en place d'un jeu sportif. Elle se composait elle-même de trois étapes :

*A) L'échauffement* : la séance démarrait toujours par une série de mouvements visant à échauffer les muscles des élèves. Nous leur avons simplement expliqué qu'il est important de s'échauffer, c'est-à-dire que les muscles soient chauds et non froids pour ne pas « se faire mal aux muscles ». Ce temps permettait également d'apprendre les parties du corps. Ainsi, l'échauffement suivait les mêmes étapes au cours desquelles nous accompagnions parfois les élèves. Après avoir énoncé les consignes durant les trois premières séances, un élève volontaire faisait faire l'échauffement à ses camarades. Les élèves commençaient par courir autour du terrain, puis nous enchaînions par une série de petites courses où les élèves se déplaçaient d'un bout à l'autre du terrain en montant les genoux, en faisant des pas-chassés, en courant en arrière... Puis ils marchaient et nous insistions pour qu'ils respirent bien afin de récupérer. Ensuite, nous échauffions par des rotations les membres du corps en commençant par le cou, puis les épaules, le bassin, les genoux, pour terminer par les chevilles et les poignets. Après quoi, les élèves étaient fin prêts pour démarrer le jeu !

*B) La réalisation du jeu sportif* : nous expliquions la règle du jeu aux élèves avant de leur demander systématiquement ce qu'ils avaient compris. Cet exercice n'était pas facile pour les élèves qui venaient d'arriver, mais réaliser le jeu leur permettait de le comprendre et de participer ensuite lors de l'élaboration de la leçon. Les premiers jeux permettaient d'apprendre du lexique de base. Par exemple, le jeu du béret pour les nombres et les couleurs ou bien encore « Jacques a dit » pour les verbes. Les jeux qui ont suivi ont permis davantage d'apprendre à construire des phrases simples pour aller plus tard vers d'autres plus complexes.

*C) Les étirements* : nous finissions toujours la séance par une série d'étirements pour faire redescendre l'excitation des élèves et marquer la fin de la séance sportive. Nous leur avons expliqué que les étirements sont tout aussi importants que les échauffements parce qu'ils permettent de détendre le corps et de mieux récupérer après le sport. Comme pour les échauffements, les mouvements suivaient le même déroulement : étirements des cuisses, du long du corps en se penchant sur les côtés, du dos en s'étirant vers le ciel puis en le laissant retomber, pour enfin venir s'asseoir, puis poser les mains sur les cuisses, fermer les yeux et respirer calmement.

### **3) L'élaboration de la leçon**

Ce troisième temps survenait après la récréation jusqu'à la fin de la sonnerie de quatre heures, soit une heure. Nous retournions en classe afin d'entreprendre un travail plus axé sur l'écrit dans le but de garder une trace du nouveau lexique et de travailler sur la rédaction d'une règle de jeu. Comme les élèves venaient de se dépenser à la fois en sport et pendant la récréation, ils étaient souvent calmes, posés et attentifs lors de la leçon. Nous prenions la plupart du temps des photographies des élèves pendant la séance de sport, en train de réaliser les actions. Puis, nous préparions un document avec

ces photographies pendant la récréation pour le projeter à l'arrivée des élèves. Grâce à ce document, nous demandions aux élèves de décrire les photographies. Ils venaient ensuite au tableau écrire le mot ou la phrase correspondant à ce qu'ils voyaient. Parfois, les élèves travaillaient en petits groupes et devaient associer les phrases que nous avions préalablement nous-même écrites avec les photographies pour les remettre dans l'ordre afin de reconstituer la règle du jeu. Nous procédions ensuite à une correction collective. Durant les premières séances, les leçons reprenaient des mots clés (eg : les verbes de mouvement, les parties du corps) qui nous ont servi par la suite à entrer plus facilement dans la rédaction d'une règle. Quant à la règle, nous nous appuyions là aussi sur les photographies pour la reprendre. Ainsi, une règle comprenait toujours quatre parties :

- les joueurs : ce volet correspondait au nombre de joueurs ou d'équipes nécessaires pour réaliser l'activité (eg : deux équipes) ;
- le matériel : désignait les objets (eg : des cerceaux, des plots...) ;
- le but du jeu : ce que les élèves devaient faire pour gagner ;
- le déroulement du jeu : les étapes du jeu.

Nous reprenions systématiquement pour chaque jeu le même modèle pour que les élèves l'apprennent et puissent s'en servir pour la rédaction de leur future règle.

Enfin, lorsque nous avons le temps, nous consacrons un bon quart d'heure à notre activité interculturelle qui consistait en l'apprentissage de certaines parties du corps grâce à la chanson « Tête, Épaules, Genoux, Pieds » dans toutes les langues de la classe (cf. chap III.3.2).

Lors d'une séance, nous avons inversé le temps 2 et 3 puisque nous souhaitions cette fois-ci partir d'une compréhension écrite pour parvenir à la mise en place du jeu sur le terrain. Nous décrivons en détail cette séance au chapitre V.4.2.

### ● La réalisation finale du projet

Nous avons entrepris fin mai la réalisation de la tâche finale qui consistait, rappelons-le, à la rédaction et présentation de jeux sportifs choisis par les élèves en petits groupes. Pour ce faire, nous avons à la fin de la séance précédente demandé aux élèves s'ils se souvenaient des jeux sportifs auxquels ils avaient joué dans leur pays. Les élèves étaient plein d'enthousiasme puisque cette activité avait une charge émotionnelle forte. Nous listions les noms des jeux au tableau puis les élèves nous expliquaient brièvement les règles à l'oral. Nous avons été agréablement surprise de voir que même les élèves qui venaient à peine d'arriver, tentaient à l'aide de mots clé appris et de gestes, de nous expliquer leurs jeux. Ainsi, Shaista, qui était là depuis deux semaines à peine, nous a expliqué le jeu de la chaise musicale : « « joueurs » – « courir » – *mime des joueurs qui courent en cercle* – « chaise » – « musique » – *mime le stop de la main et les joueurs qui s'assoient.* »

Nous avons commencé par reprendre toutes les règles des jeux sportifs réalisés et les avons affichés au tableau. Les élèves les ont lus à voix haute avant d'associer le titre du jeu et le dessin du terrain à la règle (voir photographie ci-dessous) :

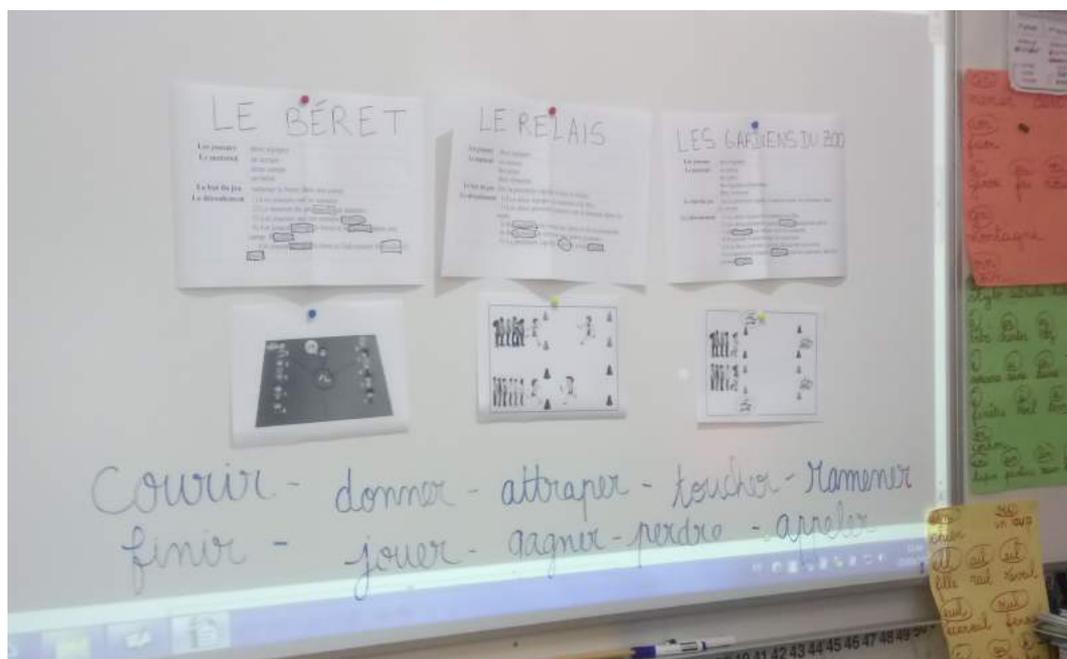


Illustration 5: Exercice d'association des règles de jeux avec les dessins des terrains

Nous avons ensuite récapitulé tous ensemble : « pour écrire une règle de jeu, il faut écrire les joueurs, le matériel, le but du jeu et le déroulement du jeu. » Nous avons ensuite demandé aux élèves de repérer les verbes d'action et de venir les entourer. Les élèves plus avancés écrivaient l'infinitif du verbe. Cette liste leur a servi ensuite à rédiger la règle. Les règles sont restées accrochées au tableau pour qu'ils s'en servent de modèle. Les élèves se sont répartis en quatre groupes. Nous avons distribué à chaque groupe un tableau pour les aider à rédiger la règle (cf. Annexe 7). Il y avait deux groupes au sein desquels les élèves les plus avancés en français travaillaient en autonomie. Claude aidant le troisième groupe, nous avons travaillé avec le dernier. La consigne était de rédiger la règle du jeu choisi et s'ils le souhaitaient, ils pouvaient soit coller des images que nous avons imprimées en amont (eg : image d'une équipe, de cerceaux...) soit faire des dessins pour illustrer leurs phrases.

Une fois cette activité terminée, nous sommes allés au gymnase. Là, les membres du groupe numéro 1 ont expliqué le jeu à leurs camarades avant de le mettre en place. Les séances suivantes étaient consacrées à la présentation des jeux des autres groupes. Après chaque jeu, nous reprenions de manière collective la règle du groupe et la corrigions, par exemple pour rajouter une étape qui avait oublié d'être écrite. Enfin, nous avons filmé les élèves en train de se présenter et de réaliser le jeu. Nous les avons aussi enregistré en train de lire la règle de celui-ci. Après quoi, nous avons effectué le montage qui a abouti à la vidéo intitulée « Les jeux sportifs de l'UPE2A Jules Ferry » (cf. Annexe 8).

## ● Le bilan du projet

Nous avons adoré mener ce projet auprès des élèves de l'UPE2A Jules Ferry qui se sont montrés très enthousiastes en participant activement à chaque séance. Ce projet comporte plusieurs atouts :

- les élèves, quelque soit leur âge, leur niveau scolaire et leur niveau en français, peuvent participer. Il a été l'occasion pour les élèves arrivés en cours de route d'apprendre des mots de base (eg : les verbes, les parties du corps, les nombres...) et pour les élèves les plus avancés d'enrichir leur expression ;

- les élèves sont tous réunis autour d'un même projet, alors que bien souvent en dispositif UPE2A les niveaux parfois très hétérogènes ou bien les temps d'inclusion rendent difficile la mise en œuvre d'activités collectives ;

- il permet de découvrir l'enseignement et l'apprentissage du FLSco autrement. Les élèves, par le jeu, ne se rendent même pas compte qu'ils travaillent et qu'ils apprennent.

Nous aurions aimé évaluer avec plus de rigueur les effets de l'activité physique et sportive sur la compréhension et la mémorisation du vocabulaire nouveau mais nous n'en avons pas eu le temps. Nous avons juste pu effectuer une évaluation formative au quatrième mois du projet, la deuxième semaine après les vacances de printemps. Nous souhaitions la faire avant les vacances mais cela n'a pas été possible, et l'enseignante était absente au retour des vacances. Les élèves ont été évalués individuellement : nous les avons interrogé sur le vocabulaire sportif (eg : le matériel sportif), les verbes de mouvement et les noms de certains animaux qu'ils avaient appris lors du dernier jeu, soit un mois plus tôt. Pour chaque thème, nous avons élaboré un tableau avec les prénoms des élèves et le vocabulaire, comme l'exemple ci-dessous :

	sauter	courir	marcher	...
Amine	.	~	<b>X</b>	

Le symbole « . » signifiait que l'élève a su dire le mot. Le « ~ » que l'élève a trouvé le mot grâce à notre aide (eg : dire le premier phonème ou la première syllabe du mot) ou bien qu'il a dit un synonyme (eg : avoir très chaud pour transpirer). La croix signifiait que l'élève ne connaissait pas le mot. Pour les verbes et les animaux, des images les illustrant leur ont été présentées. Ensuite, ils devaient décrire une scène à l'aide de mots ou de phrases. Vous trouverez les résultats en annexe (cf. Annexe 9). Le vocabulaire des animaux est celui qui a été le mieux retenu alors que nous ne l'avions travaillé qu'une seule fois. Dans l'ensemble, les élèves se sont souvenus de la plupart des mots demandés, mais nous ne pouvons entièrement affirmer que cela est dû aux mouvements du corps.

Pour terminer, nous avons pris le temps d'échanger avec les élèves qui étaient encore présents le dernier jour d'école pour savoir ce qu'ils avaient pensé du projet : ce qu'ils ont aimé, pas aimé, s'ils ont pensé que cela les a aidé à apprendre le français ou non. Lara n'a pas été difficile « *moi j'ai aimé tout* » !

Tous les élèves nous ont dit qu'ils avaient adoré les activités, et principalement les jeux sportifs. Malak a ainsi « *appris beaucoup de choses sur le corps* », Hristo a aussi « *appris de nouveaux mots, de nouvelles phrases* » et a bien compris l'importance de faire du sport : « *le sport c'est très bon* » ! Saddik a estimé qu'ils « *apprenaient bien le français parce qu'on communiquait beaucoup entre nous* ». Prisiyana a apprécié les montages vidéos : « *j'aime les vidéos que tu fais pour nous, elles sont très bien.* » Quant à l'enseignante, elle a aimé l'activité interculturelle parce que les élèves y ont découvert les langues des uns des autres, mais aussi les activités du projet dans son ensemble. D'ailleurs, elle a proposé aux autres dispositifs UPE2A de travailler sur le sport et d'organiser des rencontres inter-classes sur ce thème pour les « Journées UPE2A » de l'année scolaire 2019-2020.

Nous pouvons en conclure que l'activité physique motive les élèves pour l'apprentissage de la langue puisqu'ils y étaient impliqués. En revanche, est-ce cette motivation qui est à l'origine d'un apprentissage – plus efficace, nous semble-t-il – et/ou est-ce le fait d'impliquer les élèves par le mouvement ? Cette expérience devrait être refaite dans le cadre d'une étude scientifique rigoureuse pour déterminer l'origine des effets et les mesurer précisément.

---

### II.3. Des sensations pour l'apprentissage du FLScO

---

#### II.3.1. Présentation du collège Claude Nougaro

Le collège général public Claude Nougaro se situe 10 rue du Caillou Gris, à proximité de la station de métro Minimes-Claude Nougaro. Les cours sont assurés du lundi au vendredi de 8h à 12h puis de 13h30 à 16h30, excepté le mercredi où ils ont seulement lieu la matinée. Ce petit collège accueille environ trois cent élèves répartis dans douze classes allant de la 6<sup>ème</sup> jusqu'à la 3<sup>ème</sup>, avec trois classes par niveau. Les enseignants sont au nombre de vingt-cinq et chacun est spécialisé dans une matière scolaire. Les matières enseignées et obligatoires sont les suivantes :

- |   |  |
|---|--|
| - Français                                    | - Technologie                          |
| - Mathématiques                               | - Arts Plastiques                      |
| - Histoire-Géographie                         | - Éducation Musicale                   |
| - Langues étrangères : Anglais/ Espagnol/ FLE | - Éducation physique et sportive (EPS) |
| - Sciences de la Vie et de la Terre (SVT)     | - Physique-Chimie                      |

Les élèves ont ensuite la possibilité de choisir une option parmi les suivantes : le latin, le renforcement en mathématiques, français, SVT, physique-chimie et technologie ou bien encore la découverte du monde professionnel. S'il le souhaite, les élèves peuvent aussi s'inscrire à divers clubs

et activités : association sportive, atelier astronomie, atelier robotique, mathématiques en langue anglaise ou bien encore chorale. L'équipe éducative, dynamique, offre aux élèves l'occasion de découvrir le patrimoine et la vie culturelle toulousaine grâce à l'organisation de nombreuses sorties pédagogiques : les musées, le site d'Airbus, la cité de l'espace, la halle aux grains... Enfin, les élèves volontaires peuvent suivre un temps d'accompagnement éducatif chaque jour de 15h30 à 17h30 pour du soutien scolaire, de l'aide aux devoirs, des activités sportives et linguistiques.

Le collège possède deux grandes cours extérieures, un préau, une cantine, une bibliothèque, une salle d'étude, une salle de sport, une salle des professeurs et bien entendu des salles de cours. Ces dernières ont été conçues en fonction de certaines matières : la salle d'arts plastiques est spacieuse avec de grandes tables, la salle de musique possède un piano, les salles de sciences ont du mobilier et des équipements spéciaux notamment pour la réalisation des travaux pratiques. Les autres salles de cours sont plus classiques. Aucune classe et enseignant n'a une salle attitrée à l'exception du dispositif UPE2A-NSA qui accueille les élèves allophones non-scolarisés antérieurement.

### **II.3.2. Présentation du dispositif UPE2A-NSA**

Le dispositif UPE2A-NSA du collège a vu le jour il y a tout juste trois ans. L'enseignante, Nadia Darkaoui, y enseigne depuis cette année. Elle enseignait les années précédentes au sein de l'UPE2A-NSA du collège Jolimont.

La salle de classe s'avère relativement petite et on distingue deux espaces : un espace enseignement composé de tables et chaises pour les élèves, du bureau de l'enseignante, d'un tableau triptyque équipé d'un vidéo-projecteur. Une seule grande armoire est disponible pour le rangement du matériel de classe. Au cours de l'année, l'enseignante a disposé les tables de plusieurs façons : en îlots d'abord avant d'opter pour la disposition dite « en rang » afin d'éviter les bavardages entre les élèves et pour qu'ils soient tous bien tournés vers le tableau. Dans le second espace se trouvent des postes informatiques. Les murs de la classe sont décorés d'affiches et de travaux des élèves.

Les élèves de ce dispositif suivent dix-huit heures de cours par semaine réparties comme suit :

- 16 heures de français
- 1 heure d'histoire-géographie
- 1 heure d'éducation musicale

Les heures d'histoire-géographie et de musique sont dispensées en « co-enseignement », c'est-à-dire que les enseignants de ces matières viennent dans la classe pour faire des cours adaptés à ce public en collaboration avec Nadia.

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
9h	FRANÇAIS	FRANÇAIS	HISTOIRE-GEO	FRANÇAIS
10h			MUSIQUE	
11h			FRANÇAIS	
12h	Pause déjeuner			
13h30	FRANÇAIS	FRANÇAIS	FRANÇAIS	FRANÇAIS
14h30				
15h30				

Nadia organisait sa classe avec trois ateliers de différents niveaux. Ainsi, pendant que deux groupes d'élèves étaient en autonomie (un groupe sur l'ordinateur et un autre sur des fiches d'exercices), elle s'occupait du dernier pour la lecture par exemple. Elle privilégiait les activités de compréhension et de production écrites le matin tandis que l'après-midi était consacrée à des expressions orales (eg : des jeux de rôle) ou bien encore des jeux de société. Durant les séances d'écrits, elle mettait systématiquement une musique douce en fond. Les élèves appréciaient cette démarche, leur permettant d'être mieux concentré. Elle réajustait son emploi du temps en fonction des projets en cours et/ou de l'avancée des séquences. Son emploi du temps comprenait des séances de phonologie et phonétique, de graphisme, de jeux de rôle, de mathématiques, de lecture ou bien encore de cinéma et de travail avec la méthode Adomania de TV5 Monde. Elle préparait aussi certains élèves à des examens spécifiques comme le DELF A1 et le Certificat de Formation Générale. Enfin, elle consacrait un temps aux élèves de 3<sup>e</sup> pour les aider à définir leurs projets professionnels et rechercher un stage.

Quant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'enseignante s'appuyait sur l'ouvrage *Bien lire et bien écrire en français* destiné aux enfants ainsi que sur le manuel *Méthode de lecture-écriture* (Myriam Bordreuil), qui est une méthode d'alphabetisation pour les adolescents et les adultes. Elle complétait ensuite avec des exercices de conscience phonologique et de discrimination visuelle. Elle trouvait ces derniers dans des supports s'adressant aux élèves de primaire qu'elle adaptait pour ses apprenants.

Le dynamisme de l'enseignante a permis à ses élèves de participer à de nombreux projets. À titre d'exemple, ils ont réalisé avec les deux autres UPE2A-NSA un court métrage dans le cadre du concours « Buzzons contre le sexisme » et ont remporté le premier prix. Enfin, ils ont aussi monté un projet culturel dans le cadre du festival Rio Loco en réalisant toutes sortes d'activités artistiques tout au long de l'année.

### II.3.3. Les élèves de l'UPE2A-NSA

Jusqu'à la mi-février, les élèves étaient seulement cinq. Une vague de nouveaux élèves est ensuite

arrivée augmentant le nombre d'élève à douze. La plupart des élèves sont albanais. Le tableau ci-dessus les présente, classés dans l'ordre de leur date d'arrivée au sein du dispositif.

Élève	Âge	Date d'arrivée	Classe d'inclusion	Nationalité	Langue(s) parlée(s)
Tidiane	15 ans	Septembre 2018	3 <sup>e</sup>	Guinéen	Maninké, Soussou, Français
Anne-Marie	13 ans	Septembre 2018	4 <sup>e</sup>	Guinéenne	Maninké, Russe, Français
Pathé	12 ans	Septembre 2018	6 <sup>e</sup>	Sénégalais	Wolof
Safir	13 ans	Septembre 2018	5 <sup>e</sup>	Syrien	Arabe
Esmail	14 ans	Septembre 2018	4 <sup>e</sup>	Syrien	Arabe
Esmeralda	13 ans	Janvier 2019	5 <sup>e</sup>	Albanaise	Albanais, Romani
Orgito	14 ans	Janvier 2019	4 <sup>e</sup>	Albanais	Albanais, Romani
Santiljano	13 ans	Mars 2019	5 <sup>e</sup>	Albanais	Albanais
Clajdi	14ans	Mars 2019	4 <sup>e</sup>	Albanais	Albanais, Romani
Anxhela	14 ans	Mars 2019	4 <sup>e</sup>	Albanaise	Albanais, Romani
Marius	13 ans	Mars 2019	4 <sup>e</sup>	Albanais	Albanais, Romani
Ibrahim	14 ans	Mai 2019	4 <sup>e</sup>	Guinéen	Peul

Les élèves avaient des niveaux disparates avec lesquels il fallait composer. Tidiane, Anne-Marie et Pathé avaient le meilleur niveau en compréhension et expression orale (A2.1). En revanche, leur niveau à l'écrit restait fragile, en cours d'acquisition de A1. Tous les trois ont été inscrits au DELF A1, mais une erreur survenue lors de l'inscription a fait qu'ils n'ont finalement pas pu s'y présenter. Quant à Esmail et Safir, ils ont été scolarisés de manière irrégulière dans divers pays maghrébins durant leur parcours migratoire. Ils comprenaient assez bien la langue à l'oral mais rencontraient des difficultés pour s'exprimer. Ils parvenaient à déchiffrer quelques mots ou phrases simples. Parmi les élèves arrivés en 2019, certains savaient un peu lire dans leur langue tandis que d'autres n'avaient jamais appris. Néanmoins, ils étaient tous de grands débutants en langue française, à l'exception d'Esmeralda qui se débrouillait, sa grande sœur ayant auparavant été scolarisée en UPE2A. Bien que les élèves aient été très peu ou non scolarisés, ils ne présentaient aucun problème au niveau du graphisme. Le fait que la moitié des élèves soit albanais comportait des avantages et des inconvénients. Les élèves ayant un niveau plus élevé en compréhension orale traduisaient à leurs camarades certaines consignes pour les aider à les comprendre. Cependant, les élèves avaient tendance à ne parler qu'albanais entre eux. De ce fait, ils ne pratiquaient pas beaucoup l'expression orale et progressaient lentement.

### II.3.4. Le projet FLSco et ateliers sensoriels

#### ● Objectifs et ajustements du projet

Notre stage au sein du dispositif UPE2A-NSA a duré du 4 février jusqu'à fin juin. Il avait lieu

chaque mardi matin. Notre projet auprès de ces élèves consistait en la mise en œuvre d'ateliers sensoriels pour apprendre le français langue de scolarisation. Les expériences sensorielles sollicitent les cinq sens des élèves et font émerger des sensations dans l'objectif que les élèves apprennent des mots pour les décrire mais aussi qu'ils puissent échanger à ce sujet.

Cependant, nous avons été confrontée à quelques événements perturbateurs. D'abord, la mise en place du projet a été reportée de début février à mi-mars pour diverses raisons : élèves déjà impliqués dans d'autres projets, absence de l'enseignante pour raisons professionnelles ou personnelles. Nous commençons donc avec six séances en moins pour mener le projet, ce qui n'est pas sans conséquences. De plus, le public auprès duquel nous avons enseigné était doublement nouveau : c'est-à-dire qu'il s'agissait d'adolescents qui avaient peu ou jamais été scolarisés antérieurement. Nous avons appris à le connaître en effectuant quelques observations de classe mais c'est grâce à notre première séance avec eux que nous avons pu sentir et nous rendre compte des spécificités de ce public. Ces dernières nous ont conduite à ajuster les contenus des séances préalablement prévues. Pour finir, nous n'avons pas pu rattraper les séances et d'autres dates furent annulées parce que là encore les élèves avaient d'importants projets à travailler (eg : la préparation au DELF ou au CFG), l'enseignante était absente, ou bien parce que certaines formations du CASNAV avaient lieu le mardi.

Ainsi, notre projet n'a pu aboutir et plusieurs séances conçues n'ont pu être dispensées. Pour le projet final, nous avons envisagé la création d'un livre sensoriel et l'organisation d'ateliers sensoriels que les élèves auraient eux-même préparé à partir de ceux vécus en classe pour les faire découvrir à leurs camarades. Au départ nous souhaitions consacrer trois séances par sens. Vous trouverez dans le livret pédagogique les idées d'activités en lien avec les objectifs linguistiques auxquels nous avons pensé. Comme le manque de temps nous a fait réajuster le projet, nous avons alors pensé à un projet interculturel plus court toujours en lien avec les sens. Lors de l'ajustement, nous avons déjà travaillé sur le goût à travers des ateliers gustatifs. Nous avons aussi abordé la gastronomie française ce qui avait permis aux élèves de nous présenter les plats typiques de leur pays. Nous souhaitions continuer dans cette voie là, en travaillant sur l'odorat avec les épices (ou autres aliments) lié à l'évocation de souvenirs. Comme les élèves avaient également travaillé sur les chanteurs de leur pays dans le cadre du Festival Rio Loco, nous pensions les reprendre pour effectuer un travail sur la musique (eg : les styles de musique, les instruments, les hymnes...) en lien avec les émotions. Enfin, ce projet aurait abouti à l'organisation d'un pique-nique composé des gâteaux d'origine des élèves, en leur proposant de mettre en fond sonore des musiques de leur pays. Cependant, même si ce projet n'a pas pu malheureusement se finaliser, nous allons tout de même relater la structure de nos cours, accompagnés d'exemples.

### ● Le déroulement des séances

Les séances se déroulaient en trois temps comme suit :

1 – *Activités de remue-méninges* : tout comme pour les séances à l'école Jules Ferry, nous commençons par des activités de remue-méninges pour remobiliser le vocabulaire avec, par exemple, des mimes (pour les verbes des sens), le jeu de Kim (pour les parties du corps), le jeu « Dans mon panier, il y a » (pour les aliments) ou bien encore un jeu d'écriture tactile. Pour ce dernier, les élèves devaient se mettre par deux, possédant chacun une liste de mot. Le but étant qu'un des deux fasse deviner un mot de la liste en traçant avec le doigt les lettres qui le compose dans le dos du camarade. Puis ils inversaient les rôles.

2 – *Activité sensorielle* : suivait ensuite une activité sensorielle qui débouchait sur un travail langagier. Vous trouverez la première activité sensorielle intitulée « L'expérience du morceau de pomme » avec les élèves détaillée au chapitre VI.3.1. Nous allons tout de même ici donner l'exemple d'un atelier de dégustation à l'aveugle de douze aliments. Ainsi, nous avons commencé avec l'enseignante par cacher les yeux des élèves à l'aide de bandeaux. Nous leur avons fait goûter les aliments quatre par quatre :

- . kiwi, banane, carotte, chocolat ;
- . orange, poivron, fraise, bonbon ;
- . fromage, tomate, pomme de terre, chips.

Après chaque tour, les élèves retiraient le bandeau, et devaient montrer au tableau les images et/ou dire les noms des aliments qu'ils venaient de goûter. Un élève venait ensuite au tableau chercher l'étiquette du nom d'un aliment pour la placer sous l'image correspondante. Une fois cette activité terminée, nous avons travaillé sur les actes de parole qui servent à exprimer les goûts : j'adore, j'aime, je n'aime pas, je déteste. Nous avons illustré chaque acte par une mimique et un geste. Les élèves devaient ensuite remplir le tableau suivant en découpant et collant les images des aliments goûtés.

			
<b>J'adore manger</b>	<b>J'aime manger</b>	<b>Je n'aime pas manger</b>	<b>Je déteste manger</b>
<i>Les élèves collent les images d'aliments</i>			

Puis, nous avons posé des questions aux élèves pour travailler les structures interrogatives et déclaratives simples (eg : « Tu aimes le chocolat ? » - « Oui j'aime le chocolat »). Cet exercice a permis de réaliser le jeu « Trouve quelqu'un qui » au cours duquel les élèves se posaient des questions entre eux et entouraient le prénom du ou des camarades ayant les mêmes goûts.

3 – *Phonétique* : nous terminions les séances avec quelques exercices de phonétique, en reprenant les énoncés clés pour travailler sur leur rythme et intonation. Les élèves appréciaient ce moment et en redemandaient. Pour cela, nous nous placions tous en cercle. Nous commençons par travailler sur le rythme puis sur l'intonation. Voici un exemple, toujours tiré de la séance sur l'apprentissage des

aliments en lien avec l'acte de parole pour exprimer ses goûts. Les élèves devaient d'abord marquer le rythme en tapant sur leurs cuisses :

→ « j'adore les kiwis » = / ʒ a . d ɔ r . l e . k i . w i /  
(tap) - (tap) - (tap) - (tap) - (tap)

Pour l'intonation, ils devaient lever les bras à la fin des questions et les descendre à la fin des réponses :

. Question : « Tu aimes manger les bananes ? »

(rotation des bras) (lever les bras)

. Réponse : « Oui, j'aime manger les bananes. »

(rotation des bras) (baisser les bras)

Nous leur montrions toujours le modèle avant qu'ils effectuent l'exercice chacun leur tour. Ceci nous permettait de les corriger individuellement si besoin était.

### ● La sortie à la « Maison de la Violette »

Nous allons maintenant raconter la sortie à la Maison de la Violette qui a eu lieu le mardi 11 juin 2019 en matinée. Elle fut finalement notre dernière séance avec les collégiens et sans le savoir, elle est donc venue clôturer le projet.

Nous nous sommes donc occupée de l'organisation de la sortie. Pour cela, nous avons contacté le service de réservation pour obtenir des informations sur les formules proposées. Après discussion, nous avons opté pour une formule découverte d'une durée de quarante-cinq minutes où une première partie était consacrée à une courte conférence sur l'histoire de la petite fleur, suivie d'un atelier sensoriel avec dégustations et humectations de créations à la Violette. Lors de notre entretien téléphonique, nous avons prévenu l'hôtesse de la particularité de notre public afin qu'elle puisse rendre la visite accessible à leur niveau de français.

Nous avons choisi de faire visiter aux élèves la Maison de la Violette pour plusieurs raisons :

Premièrement parce nous souhaitions leur faire découvrir à la fois une spécialité toulousaine et un lieu insolite. La Maison de la Violette s'avère être en réalité une péniche, soit un musée-boutique flottant, consacré à la petite fleur toulousaine. Cette péniche datant des années trente reste amarrée sur les bords du Canal du Midi, non loin de la gare Matabiau à Toulouse. À l'intérieur se trouve une boutique de créations artisanales à la violette proposant une large gamme de produits : plaisirs gourmands (bonbons, thé, miel, moutarde...), cosmétiques (savons, gels douche...) ou bien encore objets de décoration (bougies, parfum d'ambiance...). Nous y découvrons aussi l'histoire de la fleur grâce à des affiches accrochées aux murs et des objets de collection apposés à divers endroits.

Secondement, pour des raisons pédagogiques. En effet, l'atelier sensoriel proposé entrait parfaitement avec le projet mené auprès des collégiens. Ils se trouvaient donc déjà en terrain familier. La

visite n'impliquait pas de comprendre une grande quantité d'informations nouvelles et complexes en français. Elle était alors tout à fait accessible au niveau de français des élèves ayant appris quelques mots et phrases en passant par la manipulation et l'expérience sensorielle : opérations ayant facilité leur compréhension. Enfin, la majorité des élèves ne sachant presque ni lire ni écrire, cette visite avait l'avantage d'être axée sur l'oral.

Le jour de la sortie les élèves n'étaient que six. Nous avons rendez-vous à 10h le matin et nous avons pris le métro jusqu'à Jean-Jaurès, puis marché à pied. Les élèves étaient surpris et excités quand ils ont découvert le bateau. L'intérieur les a émerveillés, ils trouvaient le lieu très joli. L'hôtesse nous a gentiment accueilli en nous distribuant des bonbons à la violette. Après quoi, elle nous a expliqué l'histoire de cette fleur. Cependant, nous avons pu constater qu'elle n'avait pas adapté son vocabulaire à nos apprenants : elle a simplement ralenti son débit de parole. Les trois élèves ayant un bon niveau à l'oral ont tout de même pu saisir le sens global de ses propos et se sont montrés curieux en posant quelques questions. Par contre, les trois autres élèves n'ont pas compris et voyant leur air perplexe, l'hôtesse a écourté la conférence pour passer à l'atelier. Pendant l'atelier, les élèves ont senti des produits (eg : bougies, gel douche) mais ont surtout goûté de la nourriture : des biscuits, de la confiture, des bonbons, du chocolat et des amandes à la violette.



*Illustration 6: Les créations gustatives à la violette*

Après cette visite, nous avons profité d'être en ville pour nous promener et faire visiter la ville aux élèves. Nous avons longé le Canal du Midi jusqu'au Grand Rond, avant de remonter vers le quartier des Carmes.

L'après-midi a été consacrée à l'exploitation pédagogique. Nous avons pendant toute la matinée pris des photographies des élèves ce qui nous a permis de les projeter au tableau une fois rentré pour que les élèves les décrivent avec de simples phrases. Nous écrivions dans un coin du tableau les mots importants (eg : les biscuits, je mange...) qui leur ont servi après pour l'exercice d'écriture.



*Illustration 7:  
Pathé adore  
les biscuits à  
la violette !*

Pour ce dernier exercice, nous avons imprimé toutes les photographies de la sortie. Les élèves découpaient leurs préférées, les collaient dans le cahier et écrivaient une phrase en dessous. Ce moment a permis aux élèves de travailler individuellement et de se poser après l'activité orale. Les élèves appréciaient ce genre d'activités quand ils devaient découper, coller et écrire en prenant leur temps. Ceci nous permettait aussi de consacrer un petit temps pour chacun d'entre eux lors des corrections. Ainsi les élèves ont conservé une trace écrite de leur sortie.

Pour conclure, nous avons grandement apprécié cette matinée avec les élèves qui se sont montrés enthousiastes, curieux et volontaires. Les sorties sont aussi l'occasion d'échanger avec eux afin d'apprendre à mieux les connaître. Ils ont ainsi découvert un aspect culturel de la ville de Toulouse avec la petite fleur violette mais aussi quelques lieux de la ville.

En guise de conclusion générale, même si notre projet n'a pu se réaliser comme nous l'avions espéré, nous avons pu expérimenter des activités, découvrir l'enseignement auprès d'adolescents peu ou non scolarisés antérieurement ceci grâce à nos observations, nos échanges avec l'enseignante et la mise en œuvre de nos séances. Nous y avons pris beaucoup de plaisir et nous espérons que les élèves aussi puisqu'ils se sont montrés souriants et actifs pendant les cours en participant aux activités orales et écrites.

### III. UNE PRATIQUE ÉCLECTIQUE

#### AU SERVICE DE LA RÉALISATION DES PROJETS

Les enseignantes avec qui nous avons travaillé ne nous ont imposé aucune méthodologie, par conséquent nous étions libre de choisir. Ainsi, nous n'avons pas eu recours à une seule méthodologie d'enseignement mais plusieurs : nous parlons alors d'éclectisme méthodologique car certains éléments (eg : procédés techniques) de telles ou telles méthodologies ont été empruntés à d'autres pour l'élaboration de nos cours. Aussi, nous allons les définir brièvement en illustrant chacune d'entre elles par un exemple de nos stages.

---

#### III.1. Les pédagogies

Une pédagogie « *concerne l'ensemble des méthodes et des techniques d'enseignement (impositive, active...) destinées à assurer, dans les meilleures conditions possibles, la transmission ou l'appropriation du savoir en fonction des individus apprenant* » (Spanghero-Gaillard, Vialettes-Basmoreau, 2019).

##### III.1.1. La pédagogie de projet

John Dewey, philosophe américain, est considéré comme le père de cette pédagogie. Dewey avance que les élèves doivent trouver un sens aux activités éducatives pour que les apprentissages soient opérationnels. La pédagogie de projet est une pédagogie active dans le sens où les apprentissages le long du projet servent la réalisation d'une production concrète. De ce fait, les élèves accroissent leur motivation, soit leur participation et leur engagement dans l'activité à tous les niveaux de réalisation.

Ainsi, le projet final pour l'UPE2A Jules Ferry a consisté en une rédaction, une présentation et mise en œuvre de règles de jeux sportifs élaborés en petits groupes. Le contenu des séances précédentes était conçu pour que les élèves puissent acquérir les savoirs langagiers et méthodologiques nécessaires à cette réalisation. Les présentations orales et les jeux ont par ailleurs été filmés, afin de réaliser un montage vidéographique du travail des élèves permettant d'en garder une trace, de le cristalliser.

##### III.1.2. La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée a été initiée par le pédagogue Philippe Meirieu dans les années quatre-vingt dix. Cette pédagogie s'adresse aux groupes-classes hétérogènes qui nécessitent une adaptation de la gestion des apprentissages afin de répondre aux besoins de chaque élève. Les dispositifs UPE2A accueillent justement des élèves de niveaux très disparates comme nous l'avons précédemment évoqué.

Pour illustrer ce principe pédagogique, nous allons nous appuyer sur un exemple concret du projet sur l'apprentissage du FLSco à travers les jeux sportifs. L'exemple qui suit concerne la mise en place

d'une compréhension écrite portant sur une règle d'un jeu sportif. Nous avons auparavant travaillé sur ce type de texte avec les élèves qui y étaient donc familiers. L'objectif était que les élèves comprennent cette règle afin de pouvoir l'appliquer sur le terrain. Nous avons donc adapté la règle en fonction de leur niveau débutant ou plus avancé en lecture. Nous avons formé deux groupes, divisés eux-même en deux. Alors que les élèves les plus avancés en lecture avaient un court texte à lire puis à compléter un tableau pour vérifier leur compréhension, les élèves débutants devaient associer les phrases simplifiées aux photographies. Une mise en commun collective puis la mise en œuvre du jeu ont suivi cette activité (cf. chap V.4.2).

---

## III.2. Les méthodologies

---

Une méthodologie d'enseignement se définit comme « *l'ensemble des procédés techniques et méthodes utilisés dans la mise en place d'un dispositif de programmes de cours. Ces éléments constitutifs sont inspirés par diverses options découlant de modèles ou de théories en provenance de plusieurs disciplines* ». (Spanghero-Gaillard, 2008).

### III.2.1. La méthodologie directe

La méthodologie directe apparaît au début du XX<sup>e</sup> siècle et diffère entièrement de la précédente méthodologie, la grammaire-traduction. L'élève n'est plus considéré comme un apprenant passif mais actif qui se doit de participer avec dynamisme à l'élaboration et au déroulement du cours. L'enseignant ne s'appuie plus sur des textes littéraires, mais sur des documents ayant trait à la vie quotidienne (eg : des images) ou bien sur l'environnement immédiat (eg : un livre rouge). L'apprentissage de l'oral devient également prioritaire sur l'écrit. Defays résume ainsi la méthodologie directe (2009, p.226) : « *les méthodes directes visent la pratique de la langue. Elles centrent d'abord leurs efforts sur l'écoute, la prise de parole et elles attendent de l'apprenant qu'il participe activement aux leçons.* »

Nous tenions à ce que les élèves soient acteurs dans leurs apprentissages en participant activement aux cours. De ce fait, ils sont à même de mieux comprendre la leçon et de la retenir. À titre d'exemple, nous construisions collectivement la trace écrite après les séances sportives ou les expériences sensorielles. Tous les élèves étaient volontaires et venaient au tableau pour écrire le mot ou la phrase préalablement énoncée à l'oral. Bien entendu, nous procédions à une correction avant la rédaction si besoin était. Autre exemple tiré des séances sportives : après leur avoir montré plusieurs fois le déroulement des échauffements et des étirements, les élèves prenaient tour à tour notre place pour donner les consignes aux camarades. Ils pratiquaient ainsi l'oral. Enfin, nous nous appuyions sur l'environnement immédiat pour travailler le vocabulaire comme par exemple le matériel sportif ou les aliments goûtés en classe.

### III.2.2. La méthodologie active

Quant à la méthodologie active, elle émerge peu de temps après, dans les années vingt. Cette méthodologie est un compromis entre la méthodologie traditionnelle et directe. Nous avons repris le concept de progression en spirale avancé dans la méthodologie active. Cette progression consiste en la reprise d'éléments auparavant appris dans une nouvelle séance tout en y ajoutant des éléments nouveaux. Cette progression permet aux élèves de consolider leurs connaissances.

Comme la méthodologie directe, elle invite les enseignants à mettre en œuvre des procédés afin de faire participer les élèves. Nous avons mis en place des activités ludiques à chaque cours où les élèves étaient parfois amenés à collaborer entre eux. Les activités ludiques prennent une grande place dans nos séances. En effet, comme l'avance Silva (2008, p.24), le jeu présente « *trois grands types d'avantages : avantages moteurs, affectifs et cognitifs* ». Jouer en classe de langue est l'occasion de multiplier les échanges et de ce fait de développer les capacités de communication, de sociabilisation, de tisser des liens entre les apprenants mais aussi d'apprendre à gérer le travail collectif. Le jeu permet d'instaurer une atmosphère de détente propice aux apprentissages en mettant les apprenants à l'aise. Pour finir, il est l'instrument idéal afin de faire vivre la langue (Sanchez, 2018).

---

### III.3. Les approches

---

#### III.3.1. L'approche communicative et actionnelle

Les approches communicatives se développent dans les années soixante-dix à la suite des travaux de chercheurs en linguistique et didactique des langues étrangères. Ils étudient à l'époque le fonctionnement de la communication (éléments et caractéristiques, condition physiques et psychologiques, types de communication). Ces approches ont bouleversé la vision de l'enseignement des langues étrangères. Les précédentes méthodologies estimaient que l'apprenant devait connaître le fonctionnement de la langue (morphologie, syntaxe, phonologie...) avant de pouvoir la pratiquer à l'oral. Au contraire, les méthodes communicatives, « *partent du principe que c'est seulement en communiquant, dès le premier jour, que l'on peut espérer apprendre la langue* » (Defays, 2003, p.230). L'objectif premier de ces approches est donc « *d'apprendre à communiquer en langue étrangère* » (Cuq et Gruca, 2005, p.264). Ainsi, communiquer en langue étrangère requiert l'acquisition d'une compétence de communication. Cette notion a premièrement été avancée par le linguiste américain Hymes en 1972 qui la définissait ainsi : « *la compétence de communication est la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social.* » (Hymes, cité dans Billières, 2016). De nombreux spécialistes en sciences du langage et en didactique n'ont cessé par la suite de préciser ce concept en proposant

diverses définitions. En 2001, le CECRL distingue trois composantes de la compétence de communication : la compétence linguistique (elle renvoie à la connaissance et l'utilisation du lexique, de la grammaire, de la syntaxe, de l'orthographe ainsi qu'à l'aptitude de percevoir et produire les unités sonores de la langue), la compétence sociolinguistique (relative à la connaissance des règles culturelles, sociales et des registres de langue) et la compétence pragmatique (capacité à structurer son propre discours et à l'adapter en fonction du contexte). L'apprenant apprend donc selon ses besoins les actes de langage appropriés afin d'être en mesure de pouvoir les réutiliser pour communiquer en contexte réel avec ses interlocuteurs.

L'approche ou perspective actionnelle se développe dans les années quatre-vingt. Les recherches portent alors sur les mécanismes de fonctionnement des interactions orales en situation de communication authentique et sur l'étude de la cognition. C'est l'interaction qui permet à l'apprenant de construire des compétences cognitives, langagières et sociales. Cette interaction passe par l'agir ensemble, dans le but de réaliser collectivement une tâche. Elle est similaire ici à la pédagogie de projet. Par exemple, les élèves de l'UPE2A Jules Ferry devaient comprendre une règle de jeu pour pouvoir ensuite l'appliquer sur le terrain.

### **III.3.2. L'approche interculturelle**

Notre pratique enseignante est ancrée dans une approche interculturelle de l'enseignement du français de scolarisation. Si nous regardons l'étymologie du mot interculturel, nous constatons qu'il provient du latin *inter* (entre, parmi) et *cultura* dérivé du verbe *colere* (habiter, cultiver). L'interculturel concerne donc « *les contacts entre les différentes cultures et civilisation* » (Larousse). Ce contact implique une réciprocité entre les cultures, c'est-à-dire qu'elles ont la même valeur, qu'elles sont égales, dans le sens où aucune n'est supérieure ni inférieure à une autre.

Cette approche a notamment été développée par l'enseignante-chercheuse Nathalie Auger : ses recherches portent en effet sur la didactique en contexte plurilingue et traitent donc de ces questions interculturelles. Ses travaux ont démontré l'importance de la reconnaissance de la langue maternelle, et langue seconde, des EANA et EFIV à l'école. Elle a en outre élaboré une méthode de comparaison des langues et des cultures, qui s'appuie sur des éléments langagiers des langues maternelles/ secondes des élèves comme aide à l'apprentissage du français. En effet, tout apprentissage de langues étrangères implique inévitablement, de manière consciente ou inconsciente, une comparaison avec sa première langue. De plus, tous les systèmes langagiers possèdent ce que la chercheuse appelle des « universaux singuliers » (système phonologique, syntaxe, grammaire, lexique...). Cette méthode est illustrée dans un DVD intitulé *Comparons nos langues* où l'on assiste à divers exemples de séances mises en place par un enseignant. Cette démarche a de nombreux atouts :

- valoriser la langue maternelle de l'élève et par extension reconnaître son identité

puisqu'elle est un marqueur identitaire ;

- développer les compétences méta-langagières de l'élève ;
- comprendre certaines erreurs pour y remédier.

Cette comparaison peut s'effectuer à différents niveaux : phonétique (les phonèmes), le système graphique (eg : le sens de l'écriture, les accents), la syntaxe (l'ordre des mots), le lexique (eg : les emprunts), le système verbal (les temps et repères verbaux) ou bien encore la communication non-verbale, les usages et pratiques. La chercheuse l'affirme : « *L'attitude de comparaison des langues et des habitudes culturelles rend l'enfant plus actif dans son apprentissage et aiguisé ses facultés d'observation, d'analyse, de mise en relation.* » (Auger, 2004).

De plus, reconnaître la langue maternelle de l'élève, c'est le reconnaître en tant qu'expert de celle-ci. Cette reconnaissance peut contribuer à réduire le sentiment « d'insécurité linguistique » éprouvé par certains élèves, soit un sentiment de discrimination, de baisse d'estime de soi et de ses capacités à transférer d'une langue à l'autre les acquis cognitifs et langagiers (Équipe Erit et Équipe Elodil, 2013, p.12). Enfin, il est intéressant de remarquer qu'au sein des écoles suédoises, les élèves allophones ont la possibilité de suivre une formation dans leur langue maternelle afin de la perfectionner (Razzano, 2016, p.18). Cette formation intitulée « Mother Tongue Tuition » est offerte car le système éducatif suédois et particulièrement les chercheurs travaillant sur ce public mettent en avant l'importance que les élèves puissent maîtriser leur langue maternelle pour améliorer leur développement cognitif. Cette démarche va aussi favoriser leur apprentissage du suédois en tant que langue seconde et donc les mener vers la réussite scolaire.

Nous aborderons plus en profondeur l'importance de prendre en compte la langue maternelle de l'élève dans le chapitre dédié aux facteurs affectifs (cf. chap VII.1.2) dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en nous appuyant entre autres sur les travaux de Marie-Rose Moro, psychiatre transculturelle. Nous allons à présent illustrer cette démarche d'apprentissage à l'aide de deux exemples d'activités mises en place durant notre stage : un issu de notre stage avec les enfants et un avec les adolescents.

Nous allons prendre comme premier exemple celui de l'apprentissage de la chanson « Tête, épaules, genoux, pieds » dans toutes les langues de la classe. Nous avons choisi cette chanson car elle permet d'apprendre certaines parties du corps mais aussi parce qu'elle est courte et facile à mémoriser, les paroles étant répétitives :

« Tête, épaules et genoux, pieds, genoux, pieds,  
Tête, épaules et genoux, pieds, genoux, pieds,  
J'ai deux yeux, deux oreilles, une bouche et un nez,  
Tête, épaules et genoux, pieds, genoux, pieds. »

Nous avons réalisé l'activité en plusieurs séances afin d'éviter qu'elle ne dure trop longtemps. Nous avons premièrement appris aux élèves la chanson en français, à l'aide des gestes qui illustrent chacune

des parties du corps chantées. Puis, nous avons projeté le tableau multilingue (cf. Annexe 10) et nous avons d'abord colorié tous les drapeaux des pays des élèves. Chaque drapeau était colorié par un élève originaire du pays en question. Puis nous avons commencé par traduire la chanson en deux langues avant de marquer une pause et de reprendre de manière progressive aux séances suivantes. Bien entendu, comme pour les drapeaux, les élèves eux-même venaient écrire les paroles après nous les avoir apprises à l'oral, toujours à l'aide de la gestuelle. En ce qui concerne les langues possédant un système d'écriture différent, comme l'arabe et le bulgare, les élèves utilisaient leur alphabet, puis notaient en dessous les paroles en phonétique française pour nous aider à mieux les prononcer. Les élèves étaient plein d'enthousiasme à chaque fois que nous faisons cette activité. Ils étaient pressés de partager leur langue avec leurs camarades (eg : « et en portugais maîtresse ! », « et en albanais ! »). Pour certains d'entre eux, cette activité a été l'occasion de partager un moment de complicité avec leurs parents en leur demandant à la maison la traduction des paroles. Par exemple, Malak qui parle l'arabe, a demandé à sa maman de lui écrire les paroles dans cette langue. Dès lors, elle était toute fière de pouvoir ensuite nous les montrer. Les élèves avaient plaisir à comparer spontanément leurs langues en repérant les similitudes et les différences mais aussi à découvrir parfois une nouvelle écriture. Nous en profitons donc pour comparer les langues avec articles et sans articles, les mots proches (eg : pied (fr), piede (it), pie (es), pé (pt)), ou bien encore les lettres qui sonnent différemment selon la langue (eg : le « p » en bulgare se prononce /r/ et le « h » /n/).

Quant à l'activité menée avec les adolescents, nous leur avons demandé de présenter les plats typiques de leur pays. Ici aussi, les élèves se sont tous montrés volontaires en venant tour à tour à l'ordinateur pour rechercher des photographies de leurs plats qui étaient ensuite projetées au tableau. Ils devaient ainsi nous les présenter en décrivant les ingrédients qui composent le plat à l'aide du vocabulaire sur la nourriture appris précédemment. Nous avons relevé les noms des plats car nous souhaitons nous en servir comme support pour réaliser les activités de la prochaine séance, mais elle n'a finalement pas pu se tenir.

Nous pensons que la mise en place de cette démarche d'apprentissage est trois fois plus importante pour ces adolescents. Tout d'abord, l'adolescence est synonyme de « crise » dans le sens où le jeune questionne son identité et est à sa recherche, en s'appuyant sur des modèles de son environnement (familial, amical...). Cette question devient d'autant plus sensible lorsque l'adolescent est dans une situation de migration car un conflit à propos des cultures, des valeurs peut advenir : « *dans le cas des jeunes migrants à l'adolescence, vivre simultanément des changements externes causés par la migration et internes dus à la maturation psychologique, surcharge souvent leur capacité d'intégration. De plus, ils vont parfois adopter assez rapidement des façons de faire du pays hôte pour se faire accepter de leur pair, créant un fossé profond avec leur famille.* » (Équipe Erit et Équipe Elodil, 2013, p.10). Si les adolescents peuvent donc entrer dans le moule des

comportements humains observés dans leur pays hôte, ils peuvent aussi être confrontés à l'absence de modèle identitaire, d'où découle un sentiment d'exclusion. Enfin, nous pouvons supposer que cette faible scolarisation ou non-scolarisation entraîne chez ces adolescents un sentiment d'infériorité par rapport à leurs camarades, d'une part parce qu'ils ne maîtrisent ni la langue ni les codes culturels et d'autre part parce qu'ils n'ont pas pu acquérir les savoirs scolaires attendus pour leur âge. Il est donc primordial de mettre en valeur leurs capacités en commençant par les reconnaître experts de leur langue, même si cette expertise n'est qu'au niveau de l'oralité. Au collège Nougaro, une initiative très intéressante a été prise pour mettre justement en avant les compétences de ces élèves lors de la semaine des langues : les élèves devaient préparer un petit cours dans leur langue et le dispenser aux élèves français. La leçon consistait à apprendre les rudiments de chaque langue : se saluer, prendre congé et se présenter (prénom, âge...). Cette démarche peut permettre de créer du lien entre les élèves, et ouvrir l'esprit des camarades français en leur faisant découvrir de nouvelle langue. Mais aussi, peut-être, pour combattre certains préjugés que les élèves français pourraient émettre à l'encontre de ces élèves (eg : penser que les élèves TPSA/NSA n'ont aucune connaissance car ils ne sont pas allés à l'école...).

## DEUXIÈME PARTIE

### *Apprendre « par cœur » ou « par corps » ?*

#### IV. CORPS VÉCU, CORPS PENSÉ, CORPS APPRENANT

---

##### IV.1. Qu'est-ce que le corps ?

###### IV.1.1. Du dualisme à l'unité corporelle

La définition la plus simple du corps est la suivante : « *l'organisme de l'homme, de l'animal ; la partie matérielle de l'être humain (par opposition à âme, esprit)* » (Larousse). Nous allons effectuer un tour d'horizon des philosophes occidentaux qui ont tenté de définir ce qu'est le corps et qui ont par la même influencé son rôle et son image à travers les siècles.

Nous allons premièrement nous pencher sur la philosophie antique avec le philosophe majeur de cette époque : Platon (427-347 av J-C). Platon rejette le sensible (ce qui est relatif au sens) car il éloigne l'homme de la vérité en le maintenant dans l'illusion des apparences des choses (= toute réalité existante). Seule la raison, gouvernée par l'esprit, permet de surmonter ces apparences pour en saisir leur essence. Le corps n'est qu'un pauvre « *sac de peau* » (Durand et al., 2010).

Épicure (341-270 av J-C) rompt avec cette vision platonicienne en avançant que tout ce que nous percevons par les sens est vrai et que c'est notre jugement qui nous induit en erreur. Par exemple, si nous voyons une petite étoile dans le ciel, nous pourrions en déduire que l'étoile est petite. Ici, notre perception est juste, mais notre jugement est erroné puisque si nous nous rendons à proximité de l'étoile, celle-ci apparaîtra dans sa taille initiale. Le philosophe pense aussi que l'âme et le corps sont distincts bien que liés.

La philosophie médiévale est marquée par sa dépendance à la théologie chrétienne, comme en témoignent les principes de St-Thomas d'Aquin (1225-1274). Selon lui, l'intelligence ne résulte pas d'une quelconque activité corporelle. D'ailleurs, il la définit comme le « *premier moteur* » (Durand et al., 2010) de l'homme. Le corps est ainsi réduit à un simple moyen de locomotion qui assure notre survie grâce à ses fonctions vitales (respirer, manger, dormir...).

Cette idée persiste chez Descartes (1596-1650), philosophe moderne, pour qui l'esprit fonde l'être humain : *cogito ergo sum*. Il prône le dualisme entre la *substance pensante* (l'âme, l'esprit, les pensées) et la *substance étendue* (le corps). L'homme est donc une *substance pensante*, lui évitant d'être rabaissé au reste des êtres vivants qui sont de simples machines.

À la même époque, Hobbes (1558-1979) avance au contraire que toute chose est de nature corporelle. De fait, l'homme n'a pas qu'un corps mais est un corps, en mouvement constant. En revanche, son corps est désordonné car il représente le désir, la passion. Le philosophe a d'ailleurs été vivement critiqué par les religieux de l'époque qui l'ont accusé d'hérésie : si toute chose est un corps, qu'en est-il de l'existence de Dieu ? Malgré cette tentative du philosophe de réconcilier le corps et l'esprit, la vision cartésienne continue d'exercer son influence considérable sur les mentalités pendant des siècles. Vision qui plus est toujours renforcée par les dogmes religieux pour qui le corps, sa chair, est source de péché et par conséquent un obstacle pour atteindre Dieu.

Le philosophe contemporain Nietzsche (1844-1900) tranche avec la tradition philosophique qui vénère la conscience en affirmant « *le corps est une grande raison* » (Durand et al., 2010). Il renverse les rapports de l'esprit et du corps : le corps est la source des pensées alors que l'esprit est cause de décadence et d'appauvrissement puisqu'il enferme l'homme.

Nous terminerons avec les travaux de Merleau-Ponty (1908-1961) qui met au jour la notion de « corporéité » : le corps permet de sentir, percevoir, agir, incarner notre existence. Ce corps vécu est un soi : en effet, la conscience fait partie intégrante du corps, elle y est incarnée. Le corps perçoit tout en étant perçu à la fois. Il est l'un des premiers philosophes à insister sur « l'être-corps » : « *je ne suis pas devant mon corps, je suis dans mon corps ou plutôt je suis mon corps* » (Merleau-Ponty dans Momberger, 2016).

Troubleur de l'âme, obstacle à la recherche de la vérité, source de péché, telles sont les perceptions du corps qui ont dominé le monde occidental au cours de centaines d'années. Le rationnel était vénéré alors que le corps était dénié. Rares ont été les philosophes à s'aventurer sur le chemin d'une pensée corporelle ; pensée qui, depuis des décennies, est davantage admise. Cette considération du corps s'est entre autres opérée grâce à la nette diminution de l'influence de la religion mais aussi par la prise de connaissance des spiritualités et médecines orientales pour lesquelles le corps et l'âme ne font qu'un. Cette ouverture des esprits sur le corps a aussi entraîné sa libération : le corps n'est plus caché, bien au contraire, il est parfois exhibé comme dans les médias ou les réseaux sociaux. Nous assistons depuis quelques décennies à un engouement pour le corps comme le démontrent les représentations artistiques, l'activité physique et sportive ou bien encore les nombreuses études dont il fait désormais l'objet. En effet, elles ne cessent de démontrer son rôle fondamental dans les apprentissages. Le corps ne nous a pas encore livré tous ses secrets... Il va sans dire que cette vision dualiste et cartésienne du

corps a largement influencé les pratiques éducatives, c'est pourquoi nous verrons dans le chapitre suivant la place du corps de l'élève à l'école à travers les siècles.

#### **IV.1.2. Le développement de l'enfant et de l'adolescent**

Nous allons dans cette partie retracer de manière globale les étapes du développement de l'enfant jusqu'à l'adolescence. Nous aborderons à la fois le développement sensori-moteur, langagier et cognitif puisqu'ils se développent simultanément et s'influencent.

Selon les théories auxquelles adhèrent les chercheurs, leur regard sur les étapes du développement change. De même que ceux appartenant à un même courant de pensée ne s'accordent pas toujours sur les étapes au niveau de l'âge et de leur nature. Nous allons quant à nous reprendre les trois plans de développement définis par Maria Montessori (Benchetrit et Spinelli, 2010), à savoir :

- de la naissance à six ans ;
- de six ans à l'âge de douze ans ;
- de douze jusqu'à dix-huit ans.

##### **• De la naissance à six ans :**

À la naissance, le nouveau-né a des réflexes de la marche ainsi qu'il peut sucer et déglutir. Son premier langage verbal est celui de cris et de pleurs pour exprimer ses besoins et son état émotionnel. Petit à petit, il va redresser la tête (2 mois), ramper, se tourner sur le ventre et le dos (4 mois) avant de commencer à marcher à quatre pattes vers 6 mois. Au fur et à mesure, il va apprendre à se redresser sur ses deux pieds pour parvenir à marcher (1 an). De plus, vers l'âge de onze mois, le nourrisson effectue ses premiers gestes pour désigner un objet ou une personne de son environnement immédiat : des gestes impératifs (il montre l'objet pour en faire la demande auprès de l'adulte) et des gestes déclaratifs (il montre l'objet à l'adulte pour indiquer son existence ou lui faire partager son intérêt). Ils sont souvent accompagnés de vocalisations, permettant ainsi au nourrisson d'établir la communication avec son entourage. L'enfant va progressivement transférer ses connaissances des gestes vers la parole. Au fil du temps, le répertoire langagier de l'enfant s'enrichit au même titre que celui de ses gestes. De fait, de nouveaux types de gestes font leur apparition comme les gestes métaphoriques pour illustrer des concepts abstraits (Di Pastera et al., 2015). Les mois qui suivent, l'enfant se montre dynamique en se mouvant, ce qui lui permet d'explorer son environnement. Ainsi, il court, il grimpe avant de pouvoir sauter et danser (2 ans). L'enfant va affiner ses mouvements au cours des années, par exemple pour être capable de tenir et manipuler des objets. C'est donc par l'intermédiaire de son corps que l'enfant établit les premiers contacts avec son environnement physique. Ces prises de contacts vont lui permettre peu à peu de différencier le Moi de l'entour (environnement physique et humain) mais aussi de construire son schéma corporel (= perception que nous avons de notre corps).

### ● De six à douze ans :

Entre six et douze ans l'enfant connaît de grands progrès moteurs. Il coordonne de mieux en mieux ses mouvements, en même temps qu'il accroît sa force, son endurance et sa rapidité. Au niveau du langage, un enfant de six ans possède un répertoire d'environ 2 500 mots qui va rapidement augmenter grâce à l'instruction, à l'influence de son milieu familial et social. Son vocabulaire va donc se diversifier ce qui rendra ses phrases plus structurées et cohérentes. En parallèle, l'enfant va entrer dans la lecture et l'écriture : il apprendra au fur et à mesure à mieux décoder et comprendre un texte pour arriver lui-même à en produire ainsi qu'à travailler sa motricité fine pour tracer les lettres. Selon Piaget, cette période correspond au stade des opérations concrètes au cours de laquelle l'enfant va faire la différence entre l'imaginaire et le réel, structurer son rapport au temps et à l'espace, faire des raisonnements ou bien encore commencer à développer la pensée abstraite.

### ● De douze à dix-huit ans :

À l'âge de douze ans, on considère que l'enfant a un langage et une motricité bien développés, qu'il va préciser au cours de l'adolescence. Cette période est caractérisée par des transformations physiques conséquentes (eg : apparition des règles chez la jeune fille) dues à une forte poussée de croissance. Cette poussée est à l'origine d'une vulnérabilité psychique puisque l'adolescent entre dans une crise identitaire en partant à la recherche de qui il est. En même temps que le cerveau mature, les capacités cognitives augmentent : c'est le stade des opérations formelles (Piaget). L'adolescent est capable de raisonner abstraitement sans passer par la manipulation. Il développe aussi son raisonnement hypothético-déductif.

Nous avons davantage développé le premier plan parce qu'il est considéré comme le plus important puisqu'il est une période sensible, c'est-à-dire que si les acquisitions des compétences ne se font pas durant cette période, il sera par la suite plus difficile de les apprendre. Ensuite, plus le cerveau est jeune, plus les neurones se forment et se connectent facilement. Certains avanceront même que « tout est joué » à l'âge de trois ans ! Fort heureusement, les recherches ont démontré que notre plasticité cérébrale s'entretient et dure tout au long de la vie.

Toutefois, ces acquisitions progressives ne se font évidemment pas sans les relations que tissent l'enfant avec son entourage : la famille, les amis, les éducateurs... L'humain est un être éminemment social. Ces relations doivent être cependant aimantes, empathiques pour un développement optimal du cerveau, comme l'ont prouvé les neurosciences affectives et sociales (Guegen, 2019). Ces relations vont donner confiance à l'enfant pour aller explorer le monde, d'où émerge le sentiment de se sentir vivant. L'affectivité serait-elle donc la clé d'entrée de tout apprentissage optimal (eg : moteur, langagier, cognitif) ?

En guise de conclusion, nous avons vu que le mouvement, les facultés langagières, cognitives et relationnelles sont des piliers de construction de l'enfant qui sont intrinsèquement liés. Le corps joue donc un rôle important dans le développement de l'enfant et les études que nous allons voir aux chapitres suivants le démontreront cette fois-ci dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

#### **IV.1.3. Zoom sur les cinq sens**

Dès la période fœtale, le fœtus est plongé dans un environnement multi-sensoriel qu'est le ventre de sa mère. Ses sens vont se mettre en place selon un ordre déterminé. Dès lors une véritable aventure sensorielle commence et elle perdurera toute la vie. Ainsi, à partir de la septième semaine de grossesse, le fœtus perçoit son environnement par la peau, soit le toucher. Se développent ensuite le goût, où l'enfant en devenir découvre ses premières saveurs, puis l'odorat et l'ouïe vers six mois : il commence alors à mémoriser les sons familiers comme la voix de sa mère. À partir de la vingt-cinquième semaine, la vue commence à se développer. Bien que les systèmes sensoriels soient aptes à fonctionner avant la naissance, leur maturation sera progressive et viendra à terme grâce au développement du système nerveux.

Ce sont les organes sensoriels qui permettent à tout être humain de percevoir le monde qui l'entoure. Ils sont au nombre de cinq et chacun d'entre eux offre un sens : les yeux pour la vue, les oreilles pour l'ouïe, la langue pour le goût, le nez pour l'odorat et enfin la peau pour le toucher. Nous distinguons les sens qui opèrent à distance – la vue, l'ouïe, l'odorat – et ceux qui ont besoin de contact – le toucher, le goût. Tous les sens ont leur importance et leur dysfonctionnement ou leur absence entraîne un handicap sensoriel. Les organes sont sensibles aux stimulations environnementales comme par exemple les ondes sonores ou les impulsions lumineuses. Ils transmettent ensuite les informations au cerveau via des impulsions électriques qui les transforment en messages. Ces sensations sont donc sources de savoir et alimentent nos connaissances sur le monde. Mais ne réduisons pas les perceptions à de simples interprétations d'informations sensorielles. En effet, *« au cours de nos activités quotidiennes, nous sommes en permanence en interaction avec l'environnement par un jeu d'actions et de réactions où les systèmes sensoriels et le système moteur se répondent »* (Bagot et al., 1999). Ici ressort le principe de perception-action. Précisons notre propos par un exemple : si nous souhaitons attraper un objet, nous allons préalablement effectuer une analyse visuelle qui va nous permettre de planifier l'action à effectuer pour le saisir. Nous allons entre autres évaluer la distance à laquelle se trouve l'objet, sa taille, mais aussi programmer les mouvements corporels (tendre le bras, ouvrir la main...).

Cependant, bien que les êtres humains naissent avec le même « équipement » sensoriel, ils n'éprouvent pas de sensations identiques. En effet, pour une même température, telle personne peut ressentir une sensation de fraîcheur et une autre avoir chaud. Outre les facteurs individuels, nous retrouvons les facteurs culturels. Pour les étudier, une nouvelle discipline a récemment fait son

apparition : l'anthropologie des sens, qui étudie les sociétés, les cultures et leur rapport aux registres sensoriels. Il existe donc des cultures plus centrées sur l'audition, à l'instar des sociétés sans écriture, et d'autres sur la vision, comme notre société occidentale. Christine Ehm précise : « *la culture construit ce qui est à percevoir* .» (Bagot et al., 1999, p.53). La culture permet donc d'opérer une sélection parmi la multitude de stimuli sensoriels en leur attribuant une signification et une valeur symbolique. Les exemples avancés par l'auteure mettent en lumière ces différences perceptives :



*Illustration 8: Scène familiale*

Si nous prêtons attention à ce dessin, nous pouvons dire que la scène se déroule à l'intérieur d'une pièce. Derrière la femme coiffée d'un chignon, apparaît une fenêtre où un pot de fleur est posé sur le rebord. Voici l'interprétation effectuée par la majorité d'entre nous. En revanche, lorsque ce même dessin a été présenté à une population d'Afrique de l'Est, il en est ressorti que la scène a lieu à l'extérieur et que c'est un bidon qui est posé sur la tête de la femme au chignon. Un dernier exemple, avec le test psychologique de Rorschach : des habitants des îles Samoa ayant passé ce test ont davantage porté leurs interprétations sur les espaces blancs que sur les tâches noires parce que la couleur blanche a une haute portée symbolique dans leur culture.

Nous allons à présent décrire brièvement le rôle de chaque sens.

#### • **Le toucher :**

Le toucher, sens de contact, joue un rôle essentiel dans le développement perceptif et cognitif. Les diverses couches de notre peau abritent des récepteurs sensoriels. Ces récepteurs sont plus abondants dans notre bouche et dans nos mains, ce pourquoi ces organes sont les plus performants. Les mains ont une fonction à la fois motrice et perceptive. La fonction motrice nous sert à déplacer les objets alors que la fonction perceptive nous sert à appréhender les propriétés des objets (texture, poids, taille, forme, température...). Les perceptions tactiles peuvent être soit cutanées (par la peau) soit haptiques, c'est-à-dire que les mains explorent activement l'environnement par des mouvements. C'est de cette fonction dont nous parlerons dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (cf. chap VI).

Comme nous l'avons évoqué, le toucher se développe dès les premiers mois de la vie fœtale. Ensuite,

le nouveau-né est capable de percevoir différentes substances (0-4 mois) puis formes de sa tétine (à partir de 4 mois). Il est également en mesure de différencier deux textures mais aussi deux formes d'un petit objet avec ses mains (Gentaz, 2009, p.13-14). Plus étonnant encore, la communication entre le sens haptique et la vision s'effectue dès le premier mois de la naissance. Ainsi, le nouveau-né, après avoir sucé, par exemple, une tétine lisse, dirigera et fixera son regard sur une boule lisse au lieu d'une boule avec picots que le chercheur lui aura présenté. Il en est de même avec les mains : il peut reconnaître visuellement la forme d'un objet préalablement tenu dans sa main. Il a donc la capacité de mettre en relation ce qu'il perçoit d'abord par les mains avec les yeux. En revanche, la réciproque yeux-mains ne lui est pas possible à effectuer. À partir de quatre mois, se développent la perception de l'orientation spatiale d'un objet et le discernement de petites quantités (Gentaz, 2009, p.16-17). Nous n'allons pas retracer toute l'évolution du sens haptique chez l'enfant, mais l'explication des premières étapes nous donne à voir l'importance de ce sens au cours de son développement.

#### • **Le goût :**

Ce sens nous permet d'apprécier les saveurs grâce aux récepteurs gustatifs qui se trouvent dans la cavité buccale et notamment sur la langue. C'est ce que l'on nomme les papilles gustatives. Bien entendu, lorsque nous goûtons un aliment, le toucher et l'odorat interviennent. Nous dénombrons traditionnellement quatre saveurs : le sucré, le salé, l'amer et l'acide. Depuis peu, s'est ajoutée une nouvelle saveur : l'umami, qui provient de la cuisine asiatique. De nombreux scientifiques avancent que les sensations gustatives sont bien plus riches et complexes qu'on ne le pense et que nous disposons d'un lexique très limité pour les décrire.

#### • **L'odorat :**

L'odorat est un sens peu développé chez l'être humain contrairement aux animaux. Dans leur cas, ce sens est primordial, leur permettant entre autres de sélectionner la nourriture et de choisir leurs partenaires sexuels pour la reproduction. La survie de l'homme dépend davantage des systèmes visuels et auditifs que du système olfactif alors qu'il est d'une importance capitale au bon fonctionnement de notre cerveau. Les odeurs dégagent des molécules qui empruntent un circuit complexe. Après avoir traversé le bulbe olfactif, elles passent par différentes zones du cerveau : zone du plaisir, des émotions, de la mémoire pour arriver au cortex préfrontal, qui gère les fonctions cognitives (langage, mémoire de travail, raisonnement...) et les fonctions exécutives (organisation, élaboration des stratégies...). Si nous perdons l'odorat, nous nous coupons donc en partie du monde. D'ailleurs, cette anosmie conduit généralement à des troubles dépressifs. Ainsi, les odeurs ont d'abord un rôle vital puisqu'elles nous permettent de détecter les dangers (eg : la fumée) ou bien encore la toxicité des aliments. Ensuite, nous ne pouvons nier le rôle social et émotionnel de l'odorat comme en témoigne par exemple l'engouement pour les parfums depuis la nuit des temps. Enfin, les odeurs sont aussi de puissantes sources évocatrices

de souvenirs : nous sommes particulièrement sensibles à celles nous rappelant notre enfance. D'ailleurs, il existe une thérapie nommée l'olfactothérapie qui a pour objectif d'aider les patients ayant subi un traumatisme crânien à retrouver peu à peu la mémoire en la stimulant grâce à l'association d'odeurs et d'images. Manifestement, nous serions capables de reconnaître environ dix milles odeurs différentes. L'odorat s'éduque, à l'image du nez, professionnel dont le métier est de créer des parfums. Cette éducation consiste à sentir avec attention tout notre environnement (la rue, les personnes, les plats...). L'odorat est l'un des premiers sens du bébé in-utero mais aussi celui qui résiste le plus longtemps chez les personnes âgées.

#### • **L'ouïe :**

L'ouïe est la capacité à percevoir les sons de notre environnement. Le son est une vibration sonore propagée dans l'air qui nous renseigne entre autres sur la distance (le son est-il proche ou éloigné ?), sur le volume (le son est-il fort ou faible ?) ou bien encore sur la tonalité (le son est-il grave ou aigu ?). L'audition, fonction de l'ouïe, a plusieurs missions : elle sert de signal d'alarme pour nous prévenir d'un danger, identifié par un son. Elle sert de repères pour nous situer et nous maintenir en équilibre (= proprioception), tout en étant essentielle à la communication orale puisqu'elle perçoit la langue. Nous allons donc rapidement définir les étapes de l'acquisition orale de la langue maternelle. Comme nous l'avons dit, le fœtus perçoit des sons réguliers tels que les battements de cœur, les pulsions du sang et les voix de l'entourage maternel. Il acquiert ainsi ses premières fondations rythmiques et intonatives, puisqu'il est aussi sensible aux fréquences associées à la voix. À la naissance, le nouveau-né est plongé dans un bain de rythme physiologique puisque ses cris sont structurés en fonction de ses besoins (eg : cris de faim, de sommeil...). Entre six et douze mois, le nourrisson va acquérir les intonations de base en se livrant à un plaisir solitaire et social. Il va ainsi produire des sons qui vont provoquer des réactions chez les parents, puis en fonction de ces dernières, il va opérer une sélection des sons. Il acquiert aussi des patrons rythmiques et intonatifs grâce au mamans (manière particulière de s'adresser au bébé). À partir d'un an, l'enfant commence à acquérir les phonèmes (unité minimale sonore de la langue). Il faut environ cinq ans pour parvenir à cette acquisition du système sonore de la langue maternelle, qui s'effectuera à coup d'essai-erreur (eg : l'enfant va d'abord dire « tato » pour « gâteau » et ses parents vont le corriger).

#### • **La vue :**

La vue est le sens prédominant de l'homme. Nous avons besoin de sources lumineuses pour voir. Pour faire simple, les rayons de lumières traversant la pupille vont être analysés par la rétine constituée de cellules photoréceptrices (les cônes pour distinguer les couleurs et les bâtonnets pour détecter le mouvement). Puis l'information est transmise via des influx nerveux au cerveau qui va construire une représentation mentale de l'objet vu. La vision nous apporte la majorité des informations de notre vie

quotidienne, comme la reconnaissance des personnes et des objets. Elle est en outre le support favori pour établir la communication et nous aide à décoder le langage non-verbal de notre interlocuteur pour affiner nos interprétations des relations humaines. Enfin, le système visuel collaborant avec le système moteur, nous permet notamment d'effectuer des mouvements précis.

En guise de conclusion, tous les sens sont indispensables à l'élaboration de nos représentations sur le monde environnant. Même si la vue et l'ouïe sont plus utilisées, les études démontrent que chaque sens tient des rôles primordiaux pour assurer notre équilibre physique et psychique. Enfin, nous avons vu que nos perceptions sont dissimilaires compte tenu de notre filtre subjectif mais aussi de part la culture dans laquelle nous baignons.

---

## IV.2. Le corps de l'élève à l'école

---

Dans cette partie, nous allons plonger dans l'histoire de la place accordée au corps de l'élève à l'école du XIX<sup>e</sup> à aujourd'hui. Nous verrons que ces considérations étaient influencées par les représentations sociétales érigées à l'époque.

### IV.2.1. Historiographie du corps à l'école

Pour rédiger cette partie, nous nous sommes documentée grâce à l'ouvrage de George Vigarello intitulé *Le corps redressé, histoire d'un pouvoir pédagogique*. Vigarello est un ancien professeur d'éducation physique et sportive agrégé de philosophie et aussi spécialiste dans l'anthropologie historique. Pour cet ouvrage, il a mené une grande enquête sur les représentations du corps (fonctionnement et usage) selon chaque époque et les pratiques physiques exigées ou recommandées afin que l'individu corresponde à l'image corporelle idéale de son temps. La norme corporelle définit la manière dont le corps est agi et pensé. Elle est constamment changeante. Le corps est ainsi « *le premier espace où s'imposent les limites sociales et psychologiques* » (Vigarello, 2018, p.9).

Au XIX<sup>e</sup>, la norme est à l'uniformisation des silhouettes afin de faire régner l'ordre et de pouvoir mieux manier le collectif. On assiste à un agencement géométrique des corps. L'école n'échappe pas à la règle et l'espace de classe doit obéir à cet idéal homogène. Le mobilier scolaire doit être adapté pour servir d'assistant dans cette conquête du redressement des corps. L'élève se retrouve alors coincé entre sa table et sa chaise. Sous couvert d'instructions savantes, fleurissent les « guides pédagogiques » à l'attention des instituteurs chargés de discipliner les corps des élèves. L'instituteur se doit d'être exemplaire : « *toute sa personne indiquera un homme d'ordre.* » (Vigarello, 2018, p.248). Il est encouragé à surveiller continuellement les postures ainsi qu'à systématiquement corriger celles qualifiées de

« mauvaises » (eg : se courber) parce qu'elles sont synonymes de grossièreté. Les allures jugées paysannes sont aussi rejetées car elles renvoient à la vulgarité, au même titre que les accents et patois qui sont stigmatisés. L'élève doit donc se tenir droit, ne pas être assis de travers ou bien encore ne pas avoir la tête qui tombe. À cette époque, cette attitude démontre que l'individu est poli, honnête et prend soin de son hygiène. Or nous savons aujourd'hui que ces positions exigées entraînent une mauvaise circulation sanguine et respiratoire. De ce fait, les élèves remuaient pour tenter de trouver leur aise et étaient immédiatement réprimés par l'instituteur qui y percevait un manque de discipline alors qu'en réalité, il s'agissait d'un manque de prise en compte du besoin naturel de se mouvoir.

En 1880, la gymnastique devient obligatoire. Cependant, il est toujours question de l'enseignement d'une gymnastique rigoureuse visant à domestiquer le corps des élèves pour tendre vers la rectitude, le but restant qu'ils puissent se tenir bien droit sur leur chaise. Les instituteurs pensent encore que grâce à cette posture, les élèves seront plus attentifs et obéissants. De même que la distance est de mise entre le corps de l'enseignant et de l'élève qui ne doivent surtout pas se toucher.

À dater des années 1920, l'éducation physique rompt avec son aspect militaire et cherche à ce que le corps de l'élève acquière équilibre et harmonie. On note une différenciation de l'enseignement entre les filles et les garçons : les filles doivent développer la grâce et l'agilité tandis que c'est la force qui doit être travaillée chez les garçons. Les postures rigides en classe sont néanmoins toujours garantes de l'ordre disciplinaire.

À partir des années 50, une rupture progressive avec le passé s'opère grâce notamment à l'essor de la psychologie. Les discours changent : pour être bien dans sa tête, il faut se sentir bien dans son corps. Le nouvel objectif est que le corps soit épanoui. Pour cela, l'individu se trouve encouragé à être à l'écoute de son corps, de ses ressentis, de ses émotions. La pédagogie laisse peu à peu de place au plaisir du jeu et à l'expression corporelle dans l'éducation physique.

#### **IV.2.2. La place actuelle du corps de l'élève**

Tout au long de l'histoire, nous avons assisté à une disciplinarisation des corps pour discipliner les esprits. Ce modèle pédagogique est encore profondément ancré dans l'inconscient collectif d'enseignant et dans leurs pratiques. Les élèves (principalement ceux de l'école maternelle et primaire) sont plus libres dans leurs mouvements qu'auparavant, en témoigne l'éducation physique et sportive qui s'évertue à augmenter la place de l'expression corporelle. Il n'en reste pas moins qu'ils demeurent obligés de se tenir tranquillement assis sur leur chaise la plupart de la journée. Des expressions telles que « tiens toi droit », « mets tes mains sur la table », « arrête de bouger » sont encore répandues de nos jours. L'élève se repositionne ou bien l'enseignant le fait lui-même, le contact par le toucher étant dans ce cas davantage admis. Peu d'adultes accepteraient de travailler dans ces conditions similaires aux

écoliers : de cinq à huit heures assis par jour à écouter un professeur en devant être attentif, puis rentrer chez soi et effectuer les devoirs. Le corps de l'élève est donc généralement mis de côté en dehors des séances d'éducation physique et sportive. Nous pouvons constater que plus l'élève monte dans sa scolarité, plus son corps est ignoré. Le mouvement effraie bon nombre d'enseignant car il est synonyme d'agitation, de déconcentration, de désintérêt (Delannoy et al., 2016, p.75). Les enseignants craignent des débordements et ont peur de perdre le contrôle sur le groupe d'apprenants.

Cependant, l'immobilité et la rectitude de la posture assise exigée par certains enseignants provoquent une double incidence. D'une part, le développement psychomoteur de l'enfant se trouve affecté car il ne peut pas s'expandre et ainsi exprimer ses potentialités : « *à corps brimé, cerveau bloqué* » comme le disent si bien Chalvin et Girard (1997, p.3). D'autre part, l'implication de l'élève dans les apprentissages ne se révèle pas plus efficace car des tensions à la fois physiques et psychiques émergent. Physiques car le corps en demande de mobilité finit par se crispier, entraînant par la même un état de crispation mentale provoquant des émotions négatives (ennui, colère, anxiété...). Dès lors, l'élève plonge dans un conflit intérieur, tiraillé entre le devoir de répondre aux attentes de l'enseignant en contradiction son besoin naturel de bouger. Ces tensions ont donc des répercussions incompatibles avec les capacités d'attention (écoute, compréhension, production) demandées à l'élève (Chalvin et Girard, 1997). Chalvin et Girard reprennent d'ailleurs la pertinente interrogation de Vigarello : « *en voulant transformer des élèves en apprenti-sages, l'école ne les empêche t-elle pas d'acquérir des apprentissages ?* » (1997, p.3). Aussi, elles recommandent aux enseignants d'alterner des activités pendant lesquelles les élèves sont en position statique avec celles où ils sont actifs. Mais aussi à intégrer le « *savoir discuter, imaginer, jouer, coopérer, faire et vivre* » (1997, p.153) pour contrebalancer le fait qu'il faut savoir dire par écrit pour être un bon élève dans le système scolaire français.

En outre, Cécile Delannoy constate que peu de place est laissée au corps de l'enfant dans sa dimension affective (2016, p.83). La transition peut être brutale lors du passage de l'école maternelle à l'école élémentaire. Des enseignants considèrent en effet qu'une fois que l'élève est rentré au CP, il n'est plus « un bébé », il est « un grand » qui doit être capable de maîtriser ses émotions en laissant ses problèmes de côté pour se concentrer en classe. Or, un enfant ne se transforme pas en deux mois et notre cerveau émotionnel n'arrive à maturation qu'à l'âge de vingt-cinq ans ! De plus, en maternelle, comme le nom l'indique, les élèves sont plus ou moins « maternés » : ils vont spontanément faire des câlins à l'enseignant. Dès le CP, certains professeurs se montrent plus distants. Le toucher fait peur par sa connotation négative, synonyme de pédophilie. Pourtant, il est omniprésent dans la vie de l'enfant parce qu'il le rassure et l'apaise. Par exemple, un élève en difficulté lors d'un exercice se sentira stimulé si l'enseignant pose une main légère sur son épaule pour l'encourager.

Fort heureusement, l'ouvrage phare de Chalvin et Girard intitulé *Un corps pour apprendre et pour*

*comprendre* (1997), provoqua un retentissement important. Les auteures ont par la suite constaté que de plus en plus d'enseignants appliquaient leurs conseils dans leur pratique. Ensuite, des écoles dites « alternatives » ne cessent de fleurir partout dans le monde. Elles sont généralement connues par le fait qu'elles laissent davantage de place à l'élève pour explorer le monde qui l'entoure, pour découvrir ses centres d'intérêts... Elles favorisent les activités artistiques et sportives avec plus d'heures d'enseignements consacrées à ces disciplines. Ces écoles alternatives peuvent correspondre à une pédagogie, comme par exemple la pédagogie Montessori ou bien encore la pédagogie Steiner-Waldorf, la pédagogie Freinet. Parfois, elles présentent un mélange de plusieurs principes pédagogiques. Ces écoles et pédagogues inspirent des enseignants de l'éducation nationale qui tentent d'en appliquer certains principes tout en essayant de répondre aux exigences des programmes. Là-aussi, Chalvin et Girard pointent du doigt la lourdeur de ces derniers : « *face à un savoir programmé, l'espace temps pédagogique se programme* » (1997, p.105). Les enseignants enchaînent les activités parce qu'ils se trouvent sous pression et pressés de boucler le programme avant la fin de l'année scolaire pour ne pas impacter les élèves qui passent en classe supérieure. Prendre le temps, ne serait-ce que pour faire respirer ou faire s'étirer les élèves, est parfois vu comme une perte de temps. Or, cela leur permettrait de récupérer et d'être plus attentifs par la suite. Nous allons voir dans les prochains chapitres que le corps, bien loin d'être un obstacle, s'avère être un allié idéal pour acquérir les connaissances mais aussi pour mieux connaître ses élèves, comme nous allons le voir dans la partie suivante.

#### **IV.2.3. Un corps apprenant qui parle**

Pour terminer ce chapitre, nous allons aborder de manière relativement rapide le langage non-verbal de l'élève.

Les signaux non-verbaux sont des messages puissants envoyés par le corps. Nous les exécutons souvent de manière inconsciente, mais ils révèlent nos pensées cachées. L'enseignant et ses élèves interagissent constamment dans un jeu de gestes. Chalvin et Girard remarquent que « *l'enseignant méconnaît le langage du corps, il ne se rend pas compte de ce qui se joue de façon non-verbale dans la classe, entre les messages de son corps et ceux de ses élèves* » (Chalvin et Girard, 1997, p.22). Si l'enseignant apprend le langage corporel, il sera alors en mesure de mieux comprendre sa classe.

Ceci est d'autant plus important pour les enseignants travaillant auprès d'élèves allophones. C'est par le corps que se nouent les premiers contacts lorsqu'il s'agit de se comprendre mutuellement. En effet, les élèves utilisent le langage corporel pour compenser les difficultés à verbaliser correctement dans notre langue. Par exemple, si un élève a besoin d'une paire de ciseaux, il va mimer l'action de couper à l'aide de l'index et du majeur. Ainsi, les élèves allophones ont fréquemment recours aux gestes dits déictiques et iconiques (cf. chap V.1.1). Quand leur niveau de français s'améliore, ils mêlent la langue aux gestes en décrivant par exemple l'objet et/ou à quoi il sert (eg : « tu sais maîtresse, c'est quelque

chose rond (geste), avec l'eau, pour boire (geste) » pour désigner un verre). Chalvin et Girard comparent l'enseignant à un comédien qui simule diverses expressions en fonction de l'objectif qu'il souhaite atteindre (eg : expression colérique pour ramener le calme). Si l'enseignant joue à être enseignant, les élèves jouent tout aussi bien à être élève ! Cette comédie scolaire peut évidemment tromper l'enseignant. Un élève raide et en position d'écoute peut tout à fait rêver d'autre chose car il aura justement appris la norme gestuelle du bon élève à l'école. Ou bien encore, l'élève ne voulant pas travailler peut aussi faire semblant d'être fatigué. Il n'est pas toujours évident de distinguer le vrai du faux. Une multitude de gestes existe et chacun possède sa signification, ce pourquoi il est impossible de pouvoir tous les interpréter en permanence.

En revanche, il est utile pour l'enseignant de savoir repérer quelques gestes pour mieux comprendre l'état émotionnel des élèves. Ainsi, lorsque l'élève est inquiet, des gestes de protection peuvent être faits (eg : sucer le crayon, bouger nerveusement une jambe, mettre la main sur le visage...). S'il est perplexe parce qu'il ne comprend pas la leçon, il peut passer la main sur la bouche, relever un sourcil. Enfin, s'il a besoin de bouger, l'élève va tapoter le stylo, toucher tous les objets qui l'entoure... Ces gestes sont appelés « parasites » car l'élève n'est plus concentré. N'oublions pas cependant que le code gestuel est avant tout lié à la culture à laquelle nous appartenons. Ainsi, les élèves issus de culture latine seront plus dans l'expression gestuelle alors que les élèves asiatiques sont plus introvertis. À nous d'être attentif aux gestes singuliers de nos élèves allophones en essayant de comprendre leur signification. Par exemple, nous avons observé lors de nos stages, que des élèves nouvellement arrivés se couvraient les oreilles de leurs mains parce qu'ils étaient fatigués d'entendre la langue française. Cette attitude traduisait le besoin de se retrouver dans leur bulle. Ensuite, si des élèves allophones venus de pays en guerre ont connu un parcours de migration traumatisant, il est fort probable qu'ils extériorisent ce traumatisme par des gestes. À titre d'exemple, lors de stage à l'école Monge, notre tutrice a accueilli trois frères tchéchènes qui avaient connu de grandes violences dans leur pays et qui reproduisaient fréquemment les gestes dont ils avaient été témoins : leurs « jeux » étaient de faire semblant de se tirer dessus, de se battre, de donner des coups-de-poing. Ces scènes de violence les ont bouleversés et ils étaient toujours très agités, de même qu'ils avaient beaucoup de mal à se mettre au travail.

Enfin, Chalvin et Girard conseillent aux enseignants d'intervenir dans certaines situations. La première concerne le constat d'un soudain changement d'humeur et/ou de manque de concentration chez l'élève. L'enseignant peut alors regarder s'il est dans une mauvaise posture due à un mauvais ancrage des pieds. En effet, des pieds bien positionnés au sol sont synonymes de stabilité de l'ensemble du corps et de son bon fonctionnement, alors qu'un manque de points d'appui peut entraîner un sentiment d'insécurité lié au vide. Il peut alors l'inviter à repositionner ses pieds. Ensuite, si l'élève éprouve des difficultés d'apprentissage, son corps sera peut-être. Là-aussi, des mouvements simples

comme se lever, s'étirer et faire quelques pas dans la classe peuvent l'aider. Enfin, le mal de ventre est souvent le signe d'une vie émotionnelle perturbée. D'ailleurs, la région abdominale est considérée par la médecine orientale comme le siège des émotions. Les élèves ont généralement mal au ventre lors d'une évaluation pour plusieurs raisons comme la peur d'échouer ou d'oublier sa leçon. Le ventre bloqué entraîne une mauvaise respiration car la cage thoracique se referme en réduisant le volume pulmonaire. Pour pallier à ce stress, l'enseignant peut faire faire de petits exercices de respiration aux élèves de façon à faire redescendre la pression.

Pour conclure, prêter attention au langage non-verbal est essentiel pour mieux comprendre les besoins de nos élèves et les messages qu'ils veulent nous faire passer. En effet, ne pas pouvoir exprimer sa pensée dû à la barrière de la langue est très frustrant. C'est pourquoi le corps devient un médiateur cette frustration présente. C'est bien d'ailleurs pour cette raison que nous parlons de « langage » non-verbal puisque le langage a une visée communicative. Ainsi, un élève qui a réussi à se faire comprendre à l'aide de sa gestuelle va se sentir valorisé dans sa capacité à interagir avec nous et accroître sa confiance en lui.

## V. DU GESTE AU MOUVEMENT DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE

### V.1. Le geste en classe de langue

---

Afin de mieux nous faire comprendre, nous adaptons notre discours lorsque nous interagissons avec des locuteurs étrangers, comme par exemple avec nos apprenants, particulièrement quand ils sont débutants. Cette adaptation se traduit par le choix de termes et structures langagières simples accompagnés d'un débit de parole ralenti et d'une meilleure articulation. Nous avons également recours aux gestes, tel que l'a démontré Kendon Adam, l'un des plus grands spécialistes en matière de gestuelle (Tellier, 2010, p1). Les gestes constituent donc un phénomène naturel que bon nombre d'enseignants, et spécifiquement les enseignants en langues étrangères, utilisent dans leur pratique. Pour cette raison, ces gestes sont qualifiés de pédagogiques (Tellier, 2006) puisqu'ils font partie des stratégies d'enseignements destinées à faciliter l'apprentissage des élèves.

Marion Tellier, enseignante-chercheuse au sein de l'Université Provence-Aix-Marseille, a effectué des études approfondies sur ce qu'est le geste pédagogique et son impact sur l'apprentissage précoce des langues étrangères. Grâce à ses multiples recherches, elle est considérée de nos jours comme une référence dans l'étude de la gestuelle pour l'apprentissage. C'est donc tout naturellement que nous allons nous appuyer sur ses travaux en les mettant également en lien avec notre pratique enseignante durant notre stage.

#### V.1.1. Définition et fonctions du geste pédagogique

Un geste pédagogique peut prendre différentes formes, à savoir : « *un mime, un emblème, un geste co-verbal ou même une mimique faciale.* » (Tellier, 2010, p.4). Nous allons définir un à un ces termes, en respectant l'ordre de cette citation.

Ainsi, le mime vient du latin *mimus* signifiant « farce de théâtre ». Le mime est le produit de l'action qu'est mimer soit « *exprimer un sentiment, une action par les gestes, les jeux de physionomie, sans utiliser la parole* » ou bien encore « *imiter d'une façon plaisante l'air, les gestes, les manières de quelqu'un* ». (Le Petit Larousse, 2016). Pour illustrer avec notre pratique, il arrive qu'un élève déchiffre un mot déjà vu sans se souvenir du sens de celui-ci. Son visage reflète bien souvent cette incompréhension (eg : sourcils froncés, air contrarié). Pour l'aider à récupérer le mot dans sa mémoire, par exemple le mot « courir », nous faisons semblant de courir. L'expression du visage de l'élève change et s'éclaire : « ah, courir ! ». Cette technique

aide donc la plupart du temps à faire ressurgir le mot, et particulièrement si l'élève a précédemment fait lui-même l'expérience corporelle du mot en question. Il va alors renforcer l'association graphie-phonie-corps.

En synergologie, l'emblème désigne les gestes propres à une culture. Ils sont donc conventionnels et résultent d'un consensus avec les membres d'une communauté. Ils illustrent bien souvent les expressions idiomatiques de celle-ci et peuvent donc se substituer à un énoncé. Il convient de s'interroger sur nos propres emblèmes qui pourraient gêner la compréhension de l'élève allophone ou être mal interprétés puisque certains gestes sont culturellement marqués et peuvent s'éloigner de la culture de l'élève. La vigilance est de mise étant donné qu'un même geste n'aura pas la même signification d'une culture à l'autre. Tel est le cas de l'usuel pouce en l'air, synonyme d'approbation et de félicitation dans de nombreux pays dont la France. En revanche, il se révèle insultant pour un iranien ou un irakien puisqu'il est l'équivalent de notre doigt d'honneur. Nous n'avons pas connu à ce jour cet incident interculturel dans nos cours, mais nous devons veiller aux gestes employés, principalement ceux ayant une connotation négative afin de ne pas offenser l'élève. Toutefois, les emblèmes font aussi partie du processus d'intégration de l'élève à la société française : la familiarisation de ces codes gestuels s'opère bien souvent au contact de leurs camarades français.

« Co- » est un préfixe d'origine latine indiquant l'association. Le geste co-verbal est de fait un geste qui accompagne la parole. Tellier (2010) met en avant les travaux sur la gestuelle de David McNeill, psycholinguiste américain, puisque la typologie des gestes co-verbaux qu'il a élaboré est celle principalement utilisée dans la recherche. McNeill distingue quatre types de gestes co-verbaux que nous avons décidé d'illustrer à l'aide de photographies représentant des situations de classe (voir aussi vidéo cf. annexe 8) :

Type de geste	Action	Exemple
<i>battement</i>	rythmer le discours (mise en valeur des éléments importants)	 « é - lé - phant »
<i>déictique</i>	pointer un référent* concret ou abstrait	 « À qui est ce livre ? »
<i>iconique</i>	illustrer un référent concret	 « Viens au tableau »
<i>métaphorique</i>	illustrer un concept abstrait	 « Tu es dans ton monde ! »

\* un référent : renvoie à un objet, une personne, un concept, une idée...

Enfin, alors que le mime englobe tout le corps, les mimiques se focalisent sur l'expression du visage. Elles nous permettent par exemple de corriger en douceur une erreur de prononciation d'un apprenant.

Grâce à ses recherches effectuées lors de ses années doctorales, Marion Tellier a pu déterminer les fonctions du geste pédagogique dans l'enseignement des langues. Ils sont ainsi employés dans le but : d'informer, d'animer et d'évaluer (Tellier, 2006, p.105). Chacune de ces fonctions comprend des sous-fonctions. Pour en rendre compte, nous avons créé le tableau suivant qui précise les objectifs de chaque sous-fonction, toujours suivies de photographies reflétant des situations de classe vécues.

● **Informer :**

Fonction :	Objectif :	Exemple :
Information lexicale	éclairer sur le sens d'un mot ou d'une idée clé dans un énoncé.	 « Faire du vélo »
Information grammaticale	renseigner sur la syntaxe, la conjugaison, l'orthographe ...	 « Il manque une lettre à la fin de ce mot ... »
Information phonologique et prosodique	aider à faire entendre les phonèmes et la prosodie (rythme, accentuation, intonation) de la langue.	 « /y/ »

● Animer :

Fonction :	Objectif :	Exemple :
Gestion des activités	annoncer le commencement, le changement ou la fin d'une activité.	 « Venez vous mettre en cercle »
Gestion des interactions	organiser la parole : distribuer la parole, faire répéter, parler plus fort ou taire.	 « Oui je t'écoute »
Gestion de l'attention	attirer ou préserver l'attention et la concentration des élèves.	 « Chuut ! »

● Évaluer :

Fonction :	Objectif :	Exemple :
Encouragements	généralement pendant la prise de parole de l'élève pour lui faire signe de continuer car il est en bonne voie.	 « Vas y, vas y »
Félicitations	généralement en fin de production, pour évaluer positivement.	 « Super ! »
Signalement d'une erreur	pendant la production : aide l'apprenant à se corriger.	 « Hum ... »

Nous terminerons par mentionner l'importance du geste dans la relation affective que l'enseignant tisse avec les élèves. Relation qui doit être sécurisante, pour les élèves puissent au mieux s'immerger dans les apprentissages. Il en sera d'une main doucement posée sur l'épaule pouvant encourager l'élève qui éprouvent des difficultés à continuer son travail et d'une petite grimace pouvant contribuer à dédramatiser une erreur de prononciation. Celle-ci aidera à corriger l'élève sans qu'il ne s'offusque. Nous reviendrons sur les facteurs affectifs dans le chapitre VII.

### **V.1.2. Des gestes pour comprendre**

Nous avons vu qu'une des fonctions du geste pédagogique est d'informer l'élève. De plus plusieurs raisons poussent l'enseignant à vouloir lui venir en aide. Premièrement parce qu'il juge le mot, l'idée à éclaircir comme un élément clé pour accéder au sens global de l'énoncé. Ensuite, parce qu'il se met à sa place, soupçonnant qu'il ne connaît pas le mot et que cette méconnaissance va le gêner. C'est donc principalement pour faciliter l'accès au sens que l'enseignant a recours aux gestes car ils ont un impact positif. C'est ce qu'a démontré Tellier (2006) grâce à une expérience auprès d'enfants français de cinq ans ne parlant pas l'anglais. Il leur a été demandé de raconter à un adulte une histoire qu'ils venaient d'entendre en anglais illustrée par des mimes et gestes de l'enseignante. Ces illustrations corporelles représentaient un mot ou un concept. L'enseignante les a répété à plusieurs reprises. Ensuite, elle insistait sur certains mots en jouant avec la prosodie (intensité, mélodie...). Les résultats montrent que les deux tiers des enfants ont mentionné tous les mots clés de l'histoire, donc ceux-ci leur ont permis de la comprendre dans ses grandes lignes. La chercheuse conclut : « *le geste joue ainsi un rôle clé dans la compréhension d'items inconnus* » (Tellier, 2010, p.7) grâce à leur fonction illustratrice.

En revanche, pour que cette fonction soit la plus efficace possible, l'enseignant doit s'assurer de la bonne compréhension du geste par l'élève. Pour cela, il peut par exemple l'interroger en lui demandant de dire le mot qu'il pense correspondre au geste, soit dans sa langue maternelle si l'enseignant en possède quelques notions, soit en français s'il le peut. Il convient à chaque enseignant de mettre en place un code gestuel faisant correspondre un geste à un sens, et ce toujours en contexte. Grâce à une utilisation fréquente, celui-ci sera progressivement mémorisé et appris par les élèves. Il deviendra alors un *code gestuel commun* à la classe (Tellier, 2006, p.60).

Toutefois, bien que l'impact des gestes soit bénéfique pour l'accès au sens, ils peuvent être aussi un frein à la compréhension. Une première incompréhension gestuelle peut-être due à une problématique culturelle, comme nous l'avons précédemment vu avec les emblèmes. Ensuite, l'enseignant doit veiller à adapter ses gestes au développement cognitif de l'élève, et plus particulièrement des enfants. En effet, c'est la particularité des enfants de ne pas posséder les mêmes représentations mentales que les adultes. Certaines représentations, notamment abstraites, métaphoriques, n'ont pas encore été acquises des

élèves qui s'appuient sur du concret. Lors d'une étude sur la compréhension de gestes d'adultes par de jeunes enfants, Tellier a mis justement en avant ce manque de compréhension. Elle a demandé à des adultes d'illustrer des items lexicaux à l'aide de gestes, comme par exemple le verbe « boire ». Généralement, les adultes représentent ce verbe par un geste de la main où l'index représente le goulot et les autres doigts de la main repliés la bouteille. Ce geste a été interprété par la moitié des enfants de cinq ans comme « sucer son pouce » (Tellier, 2006). Enfin, voici une petite expérience amusante tirée de notre pratique personnelle. Lors d'une activité de manipulation de pâte à modeler pour former la lettre A, nous nous sommes mise à côté d'un élève pour lui faire répéter le phonème /a/. Appliquant la méthode Borel-Maisonny, nous regardions l'élève en prononçant /a/ accompagné par le geste de la main (voir photographie ci-contre).



Illustration 9: Geste /a/ méthode Borel-Maisonny

L'élève, après nous avoir jeté un coup d'œil perplexe, nous tapa dans la main en rigolant, pensant simplement que nous souhaitions jouer au « tope là » !

Pour conclure, le geste, en illustrant un référent, éclaire la compréhension de l'élève sur le sens de celui-ci. Le geste intervient donc comme une « *traduction non-verbale* » (Tellier, 2010, p.4). Néanmoins, nous devons rester vigilant pour qu'il ne soit pas un obstacle à la compréhension.

### V.1.3. Des gestes pour mémoriser

Si les gestes de l'enseignant ont pour mission l'aide à la compréhension, faire exécuter les gestes par les élèves est bénéfique pour leur mémorisation des mots. C'est ce qu'a prouvé là-aussi Tellier en évaluant les effets du geste sur la mémoire à court terme et à long terme auprès d'enfants de cinq ans francophones.

Pour la mémoire à court terme, Tellier a travaillé avec une quarantaine d'enfants qui devait mémoriser des mots en français issus de la vie quotidienne. Il a été formé trois groupes :

- 1<sup>er</sup> groupe : les mots étaient présentés seulement à l'oral ;
- 2<sup>e</sup> groupe : les mots étaient présentés à l'oral avec des images ;
- 3<sup>e</sup> groupe : les mots étaient présentés à l'oral avec des gestes, qu'ils devaient reproduire.

Comme l'ont mis en avant les résultats, le troisième groupe d'enfants est celui qui a retenu le plus de mots.

Quant à l'évaluation de la mémoire à long terme, Tellier a formé deux groupes de dix élèves non-

familiers de la langue anglaise qui devaient apprendre huit mots anglais pendant un mois. Ils étaient aidés par des sessions de répétition et de tests.

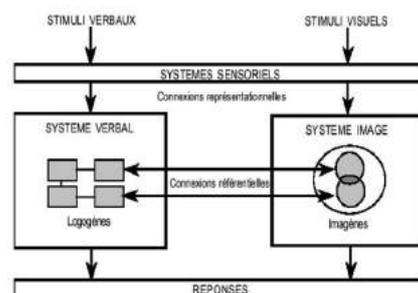
- dans le premier groupe, l'entraînement consistait en la visualisation d'images illustrant chaque mot ;
- dans le second groupe, les élèves visualisaient les gestes et les reproduisaient.

Les résultats ont mis une fois de plus en exergue que les élèves du second groupe avaient retenu davantage de mots.

### **Pourquoi l'ajout de la réalisation motrice permet-elle l'obtention de meilleurs résultats dans les processus de mémorisation de l'information ?**

Depuis les années quatre-vingt, de nombreux chercheurs se sont penchés sur le rôle des différentes modalités dans l'encodage d'une information dans la mémoire.

Ainsi, Allan Paivio, psychologue cognitiviste canadien, a remarqué que nous retenons mieux les mots concrets que les mots abstraits dans une tâche de mémorisation parce que les images mentales auxquelles nous associons ces premiers sont plus claires (= « à forte imagerie »). À l'inverse, les mots abstraits ont des images mentales plus faibles voire inexistantes, n'ayant pas de référents tangibles dans la réalité. Précisons qu'une image ou représentation mentale se définit comme une entité cognitive abstraite qui n'est pas directement observable (Köpke, 2018). De ces observations, Paivio a émis l'hypothèse que les mots concrets sont mieux compris car illustrés comme nous l'avons vu, mais aussi mieux mémorisés parce qu'ils possèdent à la fois une modalité verbale et une modalité non-verbale : ils sont donc doublement encodés, d'où la naissance de la théorie du double codage qui faciliterait non seulement la compréhension mais aussi la mémorisation des mots concrets. Le mode verbal renvoie aux différentes dimensions langagières (compréhension et expression orale et écrite) tandis que le mode non-verbal désigne des éléments non-linguistiques (images, émotions, langage corporel...). Nous posséderions selon lui deux systèmes de représentations symboliques : un système verbal et un système non-verbal qui sont distincts mais interconnectés (voir schéma ci-dessous). Les études de chercheurs qui ont suivies ont confirmé cette hypothèse.



*Illustration 10: Schéma théorie du double codage de Paivio (en ligne : <https://urlz.fr/aqnn> )*

Ensuite, le phénomène appelé « Effet de Réalisation de l'Action » (ERA – *enactment effect* en anglais) a été plusieurs fois mis en évidence grâce aux diverses expériences réalisées. L'ERA se définit comme « un meilleur rappel d'une phrase d'action (« se coiffer avec un peigne », par exemple) lorsque celle-ci est effectivement réalisée durant la phase d'encodage que lorsque la phrase est uniquement lue » (Hainselin et al., 2013, p.2). À titre d'exemple, Engelkamp et Zimmer ont mené une expérience comparative auprès d'adultes. Les sujets devaient se souvenir à court terme du plus d'énoncés possible dans leur langue maternelle. Dans la première condition, les adultes écoutaient les énoncés. Dans la deuxième, ils écoutaient les énoncés accompagnés d'images. Enfin, dans la troisième, les participants écoutaient et mimaient les actions des énoncés. C'est ce dernier groupe qui a obtenu les meilleurs résultats (Tellier, 2010, p.10). Vous avez d'ailleurs peut-être remarqué que Marion Tellier s'est appuyée sur ce protocole expérimental pour réaliser son expérience auprès des enfants que nous avons décrite plus haut. Pour revenir à Engelkamp et Zimmer, ils en ont conclu que cet impact sur la mémorisation est dû à un triple encodage de l'information : auditif, visuel et moteur. La modalité motrice serait alors supérieure en ce sens qu'elle permet un encodage plus profond des informations. L'ERA a donc un impact positif, et ce quelque soit l'âge, comme l'ont prouvé les résultats de ces recherches.

Nous allons faire un dernier point pour définir ce qu'est la mémoire, fonction cognitive si complexe que les chercheurs n'ont toujours pas à ce jour percé tous les mécanismes de son fonctionnement. La mémoire se caractérise comme une activité biologique qui permet d'enregistrer, conserver et restituer des informations. Elle constitue la principale activité de notre cerveau et possède différents systèmes qui ont chacun des fonctions spécifiques mais qui sont complémentaires les uns des autres (Köpke, 2018). La mémoire est essentielle à chaque apprentissage, et ce tout au long de notre vie. Notre capacité à mémoriser varie en fonction de notre âge, de notre état psychologique, de notre santé... La mémorisation d'une information requiert trois étapes :

- 1. L'encodage** : il sert à donner un sens à l'information qui va être remémorée et organise les données (par eg : l'orange est un fruit rond, orange, acide...);
- 2. Le stockage/ consolidation** : processus qui s'opère lors des révisions ;
- 3. La récupération/ restitution** : le rappel des connaissances mnésiques où les informations sont copiées de la mémoire à long terme vers la mémoire à court terme. Les informations mémorisées sont appelées les traces mnésiques.

Il existe deux grands types de mémoire : la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. La mémoire à court terme désigne généralement ce que l'on appelle la mémoire de travail, où les informations sont temporairement stockées et traitées. Elle nous sert par exemple à lire, écrire, calculer et à retenir les éléments pertinents. La mémoire à long terme est plus complexe car elle possède elle-même plusieurs type de mémoire. Ainsi, la mémoire déclarative (explicite) concerne le stockage et la récupération de données qui peuvent émerger à la conscience et être exprimées par le langage. Nous

pouvons décrire explicitement nos souvenirs grâce au langage. Elle est de deux sortes : épisodique et sémantique. La mémoire épisodique est notre mémoire biographique qui rend notre histoire de vie unique. Lors du rappel des événements vécus, nous nous voyons en tant qu'acteur. La qualité de cette mémorisation dépend de la charge émotionnelle associée à l'événement. La mémoire sémantique renvoie à la connaissance du monde dont notre répertoire lexical et sémantique. Grâce à elle, nous constituons le nouveau lexique dans une langue étrangère. Enfin, la mémoire procédurale (implicite) comprend les actes que nous avons appris et que nous faisons désormais de manière automatique (eg : faire du vélo). C'est la mémoire des habitudes. Elle renvoie aussi aux facultés langagières : par exemple, les enfants bilingues ayant acquis la syntaxe de la langue étrangère par immersion alors qu'ils ne connaissent pas le métalangage.

Pour conclure, il semblerait donc qu'impliquer les élèves dans la réalisation gestuelle renforce leur mémorisation des items grâce à un codage multiple de l'information. De ce fait, le geste ne se réduit pas au simple rôle d'illustrateur de référent, sinon qu' « *il est aussi un support moteur* » (Tellier, 2010, p.11). Nous nous accordons avec la chercheuse Marion Tellier sur le fait que le geste pédagogique devrait faire partie intégrante du cursus de formation des enseignants compte tenu de toutes ses fonctions en classe de langue et de ses atouts.

---

## V.2. Le mouvement, clé de l'apprentissage ?

---

### V.2.1. L'éducation kinesthésique : je bouge, donc j'apprends

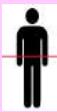
Paul Dennison est le pionnier de l'éducation par le mouvement. Docteur américain en sciences de l'éducation, il est le créateur de la pédagogie kinesthésique. Le mot kinésiologie vient du grec *kinésis* signifiant « mouvement » : la kinésiologie est donc l'étude du mouvement corporel. Appliquée dans le domaine éducatif, elle a pour objectif de libérer grâce à des mouvements le potentiel des élèves enfermé dans leur corps. Lorsqu'il était lui-même élève, Dennison était en grandes difficultés et a donc connu une scolarité douloureuse. De ce fait, il a entrepris à partir des années 60 des travaux pour étudier le mouvement comme vecteur facilitateur dans les processus d'apprentissage.

Dennison est parti du constat que les enfants ont un besoin naturel de se mouvoir et que le mouvement corporel est indispensable à leur bon développement cognitif (langage, mémoire, concentration...). L'un des principes clés de sa pédagogie kinesthésique est d'échauffer le cerveau avant de réaliser les apprentissages, comme le résumait Chalvin et Girard : « *l'activité intellectuelle est une activité sensori-motrice, il n'y a pas d'activité cérébrale performante sans soutien du corps, le cerveau ne donne pas son maximum quand il n'est pas stimulé, c'est-à-dire irrigué correctement.* » (1997, p.164). Si l'échauffement est important, les

étirements le sont tout autant pour laisser un temps de récupération aux élèves nécessaire après une activité qui a exigé une attention soutenue. Ensuite, sa pédagogie accorde une grande place au jeu. L'enfant joue naturellement et un enfant qui ne joue pas inquiète. Le jeu devient alors un outil idéal pour acquérir certaines connaissances en faisant la part belle au corps. Ainsi, les élèves « *apprennent de tous leurs membres* » (Chalvin et Girard, 1997, p.160). Les activités ludiques doivent permettre à l'enfant de se libérer des tensions corporelles pour reprendre possession de ses capacités. De ses travaux est né dans les années 90 la méthode d'apprentissage nommée « Brain Gym ». Comme son nom l'indique, il s'agit d'une gymnastique (= relative aux exercices du corps) du cerveau. Elle regroupe vingt-six mouvements simples qui ont chacun leur vertu. Les mouvements, en position assise ou debout, conviennent à tous les âges et sont faits pour stimuler la compréhension, la production, l'écoute, la lecture mais aussi pour évacuer le stress. Cette méthode a connu un grand retentissement à travers le monde si bien que des milliers d'enseignants l'appliquent chaque jour.

Dans son ouvrage *Brain Gym : bouger pour apprendre*, Francine Dries (2017), praticienne en éducation kinesthésique, explique les principes clés de la méthode de Paul Dennison : les exercices corporels du Brain Gym doivent permettre à l'élève d'expérimenter ses trois dimensions corporelles et de chercher l'équilibre de son corps. Chaque dimension correspond à un des trois aspects de l'intelligence : émotionnel, attentionnel et intellectuel. Il est essentiel que le corps soit à l'aise avec cette tridimensionnalité spatiale tout comme le cerveau doit l'être avec les aspects de l'intelligence, puisque c'est cet équilibre et cette harmonie qui nous permettent d'exploiter tout notre potentiel et par la même d'apprendre efficacement. Or le stress affecte l'état émotionnel, physique et la capacité à penser de l'élève qui ne peut alors pas déployer toutes ses ressources. Le mouvement, grâce à son impact positif sur le cerveau, va permettre à l'élève de retrouver l'équilibre.

Le tableau ci-dessous rend compte de ces dimensions corporelles liées aux dimensions intellectuelles ainsi que les capacités en lien avec ces dernières. La troisième colonne correspond aux types d'exercices à effectuer pour remédier aux déséquilibres.

La dimension corporelle liée à ...	... la dimension intellectuelle	Exercices corporels
<p style="text-align: center;"><b>Le centrage</b></p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>= dimension haut-bas : ligne horizontale qui sépare le corps en deux. Maintien la stabilité.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Intelligence émotionnelle</b></p> <p><u>Capacités :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ressentir les émotions, les exprimer, les gérer, se sentir en sécurité émotionnelle</li> <li>- être intuitif, sensible</li> <li>- organiser, ranger</li> <li>- s'adapter à l'environnement social (s'intégrer à un groupe), jouer, partager</li> </ul>	<p>. Exercices d'alignement énergétiques et d'approfondissement</p> <p>→ <u>Exemple</u> : s'asseoir confortablement, placer l'index et le majeur sur le front et visualiser une situation à venir positivement</p>

<p><b>La focalisation</b></p>  <p>= dimension avant-arrière : ligne verticale qui sépare l'avant et l'arrière du corps. Maintien la balance.</p>	<p><b>Intelligence attentionnelle</b></p> <p>Capacités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- analyser une situation dans son ensemble et en détail, comprendre, être concentré</li> <li>- participer physiquement et se sentir en sécurité physique</li> <li>- prendre des initiatives</li> </ul>	<p>. Exercices d'allongement</p> <p>→ <u>Exemple</u> : écarter les jambes et poser les mains sur les hanches, puis tourner la tête et le pied droit vers la droite en pliant le genou droit ; et inversement</p>
<p><b>La latéralité</b></p>  <p>= dimension gauche-droite : ligne verticale qui sépare le côté gauche et droit du corps. Maintien de l'équilibre.</p>	<p><b>Intelligence intellectuelle</b></p> <p>Capacités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- capacité à penser, raisonner, traiter les informations pour agir avec l'environnement</li> <li>- communiquer, s'exprimer</li> </ul>	<p>. Exercices de coordination sensori-motrice</p> <p>→ <u>Exemple</u> : toucher le genou gauche avec la main droite et le genou droit avec la main gauche</p>

Cependant, qui dit mouvements dit espace nécessaire pour les réaliser. Effectuer des mouvements en classe pose donc le problème de l'aménagement de la classe, surtout lorsque les classes sont surchargées avec des surfaces non-adaptées aux grands effectifs. Le mobilier devient vite encombrant et il reste peu de place pour se mouvoir dans la classe. Sans faire de grand changement, il est conseillé que l'espace soit aménagé de sorte que le potentiel énergétique des élèves soit libéré. Un espace peut être agencé pour que les élèves puissent s'étirer et se décontracter mais la circulation dans la salle doit être facilitée. Il convient cependant de conserver un espace de sécurité et d'autorité.

Depuis la sortie des ouvrages de Dennison, des dizaines d'initiatives ont vu le jour dans lesquelles le mouvement fait partie intégrante des apprentissages. Nous pouvons citer l'exemple des écoles suisses nommées « Youp'la Bouge ! ». Ce projet pilote est actuellement en cours dans les écoles maternelles du comté de Neuchâtel. Dans ces classes, les élèves sont amenés à régulièrement se mouvoir. Par exemple, lors des pauses ou entre deux activités, les élèves disposent du « coin bouge » leur permettant de s'exprimer librement par le corps grâce à du matériel mis à leur disposition (eg : cerceaux, jeux sensoriels, poutre, trampoline...). Certains apprentissages s'acquièrent aussi par le corps comme lors des ateliers dits « en mouvement ». Ce programme vise encore une fois à démontrer le rôle fondamental du mouvement dans les apprentissages mais aussi pour être en bonne santé afin de le promouvoir par la suite jusqu'à l'étendre à toutes les classes.

Pour terminer, si cette méthode est largement répandue à travers le monde et fait l'unanimité auprès des professionnels de l'éducation l'utilisant quotidiennement, elle n'est cependant pas approuvée par la communauté scientifique. Certains chercheurs la taxent même de « mythe pédagogique ». Eric Tardif et Pierre-André Doudin nous en expliquent les raisons dans leur article *Neurosciences, neuromythes et sciences de l'éducation* (Doudin & Tardif, 2010). Les sciences cognitives et les sciences de l'éducation partagent des domaines de recherche communs tels que l'apprentissage, le langage ou bien encore la mémoire.

Les auteurs mettent en garde les enseignants qui appliquent les pratiques issues de ces recherches parce que certaines ne sont ni empiriquement fondées ni approuvées par la communauté scientifique. La méthode d'apprentissage Brain Gym en fait partie. D'ailleurs les auteurs ne la qualifient pas de méthode sinon de « *programme commercial d'entraînement* » (2010, p.1). En revanche, rappelons que cette méthode rencontre un fort engouement de part le monde. Il semblerait donc que l'affirmation de son efficacité supposée repose sur des témoignages d'enseignants, de parents et d'enfants. En 2008, treize experts scientifiques ont été appelés par l'organisation caritative britannique « Sens about science » qui œuvre pour la compréhension publique de la science. Leur mission était de commenter des passages du manuel enseignant Brain Gym. Ceux-ci ont été réprouvés par ces experts qui ont jugé les explications de Dennison de « pseudo scientifique ». Doudin et Tardif ont par la suite montré à des étudiants et enseignants en formation cette expertise. Il en est ressorti que même s'ils reconnaissent que le Brain Gym n'a pas de fondement scientifique, les exercices se révèlent néanmoins efficaces et non dangereux. Bien évidemment, ces exercices ne sont pas dangereux en soi, mais le danger est qu'ils véhiculent de fausses informations sur le fonctionnement du cerveau et du corps. Se pourrait-il alors, qu'à l'instar de l'homéopathie qui fait actuellement grand débat, l'efficacité du programme soit approuvée par des milliers d'utilisateurs mais rejetée par les scientifiques ? La question reste en suspens...

Pour conclure, nous avons tenu à présenter les travaux de Paul Dennison puisqu'il est l'initiateur de l'apprentissage par le mouvement. Nous avons donc vu dans cette partie les fondements de l'éducation kinesthésique. Même si cette méthode est aujourd'hui contestée par les chercheurs en sciences, nous ne pouvons nié le rôle qu'a joué Paul Dennison dans le développement de l'éducation par le mouvement. Grâce à ses travaux, des chercheurs et enseignants se sont lancés dans de multiples projets pour promouvoir le mouvement en classe. Néanmoins, nous constatons que ces expérimentations s'effectuent majoritairement auprès de jeunes enfants mais qu'elles sont malheureusement rares pour les pré-adolescents et adolescents.

### **V.2.2. Du pédalage pour un meilleur apprentissage**

Dans l'article *It takes biking to learn : physical activity improves learning a second language*<sup>3</sup> (Liu et al., 2017), les auteurs ont cherché à connaître l'influence de l'activité physique sur l'apprentissage d'une seconde langue (L2). Pour cela, ils se sont inspirés de l'expérience de Schimdt-Kassow et ses collègues qui s'interrogeaient sur le même sujet et qui ont mis en place une expérience pour le moins originale : apprendre des mots d'une langue étrangère inconnue tout en pédalant. Les participants, des allemands, étaient soumis à deux conditions : une condition dynamique consistant à apprendre des mots français en faisant en même temps du vélo et une condition passive (apprentissage sans activité physique). Au total, 80 mots devaient être appris sur une période de trois semaines, à raison de trois sessions

---

3 Faire du vélo pour apprendre : l'activité physique améliore l'apprentissage d'une seconde langue (notre traduction)

d'apprentissage par semaine, où des paires de mots Allemand-Français, Français-Allemand étaient projetées. À la fin de chaque semaine, les participants passaient des tests. Dans l'un deux, ils devaient écrire la traduction des mots français en allemand. Dans l'autre, des paires de mots dont la traduction correspondait et d'autres non (eg : chien-Hund ; gateau-Hund) étaient présentées et les personnes devaient prendre une décision lexicale sur le second item de chaque paire (correcte ou incorrecte). Les résultats montrent que le groupe expérimental a obtenu les meilleurs résultats aux tests. La conclusion des chercheurs était donc que l'activité physique se révèle bénéfique pour la mémorisation de mots inconnus d'une langue étrangère.

Liu et al. ont voulu aller plus loin dans leur recherche. Leur motivation était double : d'une part évaluer si les effets de l'activité physique sont limités au niveau lexical du mot ou s'ils s'étendent au niveau sémantique phrastique. D'autre part, évaluer si les effets sont aussi bénéfiques lorsque les apprenants sont d'ores et déjà familiers de la langue en possédant quelques connaissances.

Les participants étaient 40 étudiants natifs Chinois (20 femmes et 20 hommes) de niveau Licence à l'université de Dali (Chine) apprenant la langue anglaise. Une fourchette avait été préalablement établie pour que le groupe soit de niveau homogène. Les étudiants ont été répartis en deux groupes égaux :

- un groupe expérimental, qui devait pédaler tout en regardant une série d'images avec le mot nouveau écrit et prononcé ;
- un groupe témoin, qui devait s'asseoir et regarder la même série d'images.

Les chercheurs ont créé 40 paires de mot-image inconnues des participants, dont 36 noms et 4 verbes. Le vocabulaire portait sur la nourriture, les animaux, les objets et les métiers. Ils ont aussi inventés des phrases simples de type : Déterminant + Nom + Verbe + Déterminant + Nom (eg : le chien mange des croquettes) en combinant trois mots des paires.

L'étude s'est déroulée en deux phases : une phase d'apprentissage et une phase d'évaluation pendant laquelle les participants étaient testés individuellement.

Lors de la phase d'apprentissage, deux séries de vingt mots ont été présentées aléatoirement, séparées d'un court temps de pause. Cette présentation s'est effectuée à trois reprises à raison de huit sessions. La phase d'évaluation comprenait neuf sessions d'évaluation : huit directement après les phases d'apprentissages puis une survenant un mois après. Les étudiants devaient réaliser deux tâches : une tâche de vérification Mot-Image et une tâche de jugement sémantique. Dans la première, vingt paires de mots issues de la phase d'apprentissage et vingt nouvelles paires incongrues (eg : le mot chien avec une image de voiture) ont été montrées. Les individus devaient dire si les paires étaient correctes ou non. Dans la seconde tâche, vingt phrases sémantiquement correctes et vingt phrases incorrectes (eg : le chien mange la voiture) devaient être jugées par les participants.

Les résultats sont sans appel : le groupe expérimental est celui qui a apporté le plus de réponses justes mais aussi de manière la plus rapide dans les deux tâches. L'effet est toujours significatif un mois après. De plus, les performances s'améliorent considérablement de session en session, contrairement au groupe témoin où l'amélioration est faible. Leurs résultats viennent corroborer ceux des études précédentes. Les auteurs avancent que cette meilleure mémorisation peut être aussi due à une attention et motivation plus accrues car l'expérience est surprenante. En effet apprendre en pédalant est nouveau, original contrairement à l'apprentissage traditionnel quotidien où les étudiants sont assis à une table. Pour conclure, l'activité physique améliore donc l'apprentissage d'une seconde langue pour les personnes possédant déjà des connaissances dans la langue, et ce tant au niveau du mot lexical, qu'au niveau supérieur non-entraîné, celui de la phrase (sémantique).

### **Pourquoi l'activité physique est-elle bénéfique à l'apprentissage d'une langue étrangère ?**

Nous savons que l'activité physique et sportive impacte notre santé corporelle et mentale. Après une session de sport nous ressentons un bien-être psychique qui se manifeste notamment par un sentiment de sérénité. Mais si l'activité est pratiquée de manière régulière, elle contribue à non seulement maintenir notre corps en forme mais aussi à réduire les attitudes anxieuses, dépressives. Cette stimulation et cette sensation euphorique sont dues à la sécrétion d'hormones et de neurotransmetteurs lors de l'effort physique comme par exemple la dopamine (liée à la motivation, au plaisir), la sérotonine (considérée comme « l'hormone du bonheur » car liée à l'humeur) ou bien encore l'adrénaline (liée à l'éveil, l'attention). Elle contribue également à réduire le cortisol, responsable entre autres du stress. Mais ce n'est pas tout : l'activité physique et sportive augmente aussi le taux d'une substance neurotrophique appelée BDNF (*Brain-Derived Neurotrophic Factor*) qui favorise les connexions synaptiques et régule la plasticité cérébrale (Duclos dans Sender, 2015). En somme, plus nos connexions synaptiques sont nombreuses, plus nos capacités cognitives sont meilleures. On entend par capacités cognitives l'ensemble des capacités permettant d'une part de traiter l'information, de l'acquérir, la conserver et d'autre part de transmettre des connaissances. Elles sont d'ordre perceptives, intellectuelles, langagières, mnésiques ou bien encore attentionnelles, émotionnelles... (Köpke, 2018). De ce fait, l'activité physique et sportive favorise les processus d'apprentissage, en améliorant notamment la mémoire, l'attention et la motivation des élèves, comme les études précédemment décrites l'ont démontré. Enfin, nous pouvons aussi avancer l'effet de l'ERA (cf. chap V.1.3), selon l'activité physique pratiquée. Par exemple, si les enfants apprennent le vocabulaire des animaux en incarnant la manière dont ils se déplacent, le mot et le mouvement adéquat seront alors associés en mémoire.

Cependant, il faut veiller à la surcharge cognitive que peut engendrer cette double tâche. La charge cognitive se définit comme l'activité mentale totale imposée à la mémoire de travail à un instant T (Köpke, 2018). L'élève serait alors plus focalisé sur la réalisation du mouvement que sur l'objectif

d'apprentissage à atteindre. Pour éviter cette surcharge, il est préférable de procéder en plusieurs temps. Par exemple, nous avons fait découvrir le jeu sportif aux élèves « Les gardiens du zoo », jeu que nous avons créé, dans le but que les élèves apprennent certains noms d'animaux. Le jeu consiste à courir jusqu'à l'autre côté du terrain pour attraper les animaux puis les ramener dans son camp. Nous avons procédé en trois étapes pour éviter cette surcharge cognitive :

- 1 – Découverte des animaux et apprentissage de leur nom grâce à la manipulation de figurines, suivie du jeu des boîtes mystères ;
- 2 – Découverte des actions motrices du jeu sportif : courir rapidement et attraper la figurine. Dans un premier temps donc, les élèves attrapaient l'animal qu'ils souhaitaient. Par ailleurs, cette étape permet aux élèves de « se défouler » avant de faire redescendre la charge émotionnelle qu'engendre le jeu (l'excitation d'aller vite, l'envie de gagner...) ;
- 3 – Les élèves ont désormais une contrainte : avant qu'ils démarrent, nous énonçons l'animal à attraper.

Pour conclure, les apports bénéfiques de l'activité physique et sportive vont bien au-delà de la sensation de bien-être puisque qu'ils ont également un fort impact neurologique. Cependant, ces bienfaits peinent à être mis en relation avec les apprentissages scolaires, malgré une littérature de plus en plus conséquente sur le sujet.

---

### V.3. Exemples de méthodes

---

#### V.3.1. « La parole, c'est du mouvement »

« *La parole, c'est du mouvement* » n'avait de cesse de nous répéter Michel Billières, notre enseignant de correction phonétique à l'université (Billières, 2017). Il insistait dans ses cours sur la corporéisation de la parole puisque lorsque nous nous exprimons, les gestes et mouvements l'accompagnent naturellement. Il nous avait à ce sujet raconté une expérience amusante réalisée par des chercheurs. Deux personnes avaient été ligotées sur une chaise et devaient tenir une conversation. Elles n'y sont pas parvenues parce qu'elles ne trouvaient pas leurs mots, oubliaient ce qu'elles voulaient dire... Les gestes sont donc essentiels à notre expression puisqu'ils ont une incidence sur l'encodage verbal.

Ainsi, la méthode de correction phonétique verbo-tonale sollicite le corps de l'apprenant pour corriger ses erreurs de prononciation. Elle a été élaborée par Petar Guberina dans les années 50. Guberina était professeur de français et directeur du laboratoire de phonétique à l'université de Zagreb. Sa méthode repose sur quatre grands principes, à savoir :

- 1) **Le crible phonologique** : renvoie à l'acquisition des voyelles et des consonnes constituant le système sonore de notre langue maternelle. Un apprenant de langue étrangère entend les sons filtrés

au travers du système sonore de sa langue maternelle, empêchant la bonne perception du phonème et entraînant donc une prononciation défectueuse. Par exemple, si un français prononce le phonème /y/, un espagnol entendra /u/. Il substitue ici /y/ qui n'existe pas dans sa langue au phonème /u/ existant qui s'en rapproche le plus.

## 2) La prosodie :

- **Le rythme** : est la base de matière sonore de toute langue. Il peut se définir comme les contrastes dans les syllabes successives d'une suite parolière, perçus en terme de hauteur, d'intensité, de durée et de timbre. La syllabe est l'unité rythmique pulsionnelle. Un groupe rythmique est un groupement de trois-quatre syllabes (eg : cette élève / écoute le professeur / avec attention).

- **L'intonation** : est la modulation de la voix produisant une impression perceptive de changement de hauteur.

- **L'accentuation** : un accent est la mise en valeur d'une syllabe, c'est donc une prééminence rythmique. La langue française comporte deux accents : l'accent primaire qui se trouve systématiquement sur la dernière syllabe de chaque mot (eg : la grande voiture) et l'accent secondaire sur la première syllabe d'un mot pour venir équilibrer les groupes rythmiques trop longs ou pour exprimer une émotion (eg : cette robe est magnifique !).

3) **L'affectivité** : aussi bien celle éprouvée par l'apprenant pour la langue apprise que pour la relation entre l'enseignant et l'élève. Il s'agit de faire preuve de bienveillance et de douceur lors des corrections phonétiques.

4) **Le corps** : le son est toujours le résultat d'un mouvement. Il existe une relation naturelle entre la macro-motricité (motricité visible comme bouger la tête) et la micro-motricité (motricité invisible comme les organes de la phonation). De plus, la prise d'information est multi-canal : la perception des sons passe également par la surface de la peau, des os : on parle alors de polysensorialité. La libération du corps est souvent un prélude à la libération de la parole. La gestualité co-verbale est dite « facilitatrice » car elle aide l'apprenant à mieux percevoir le son avant de le reproduire. Le geste est un indice visuel que l'apprenant, surtout s'il est un enfant, va spontanément imiter. Il est donc un médiateur entre la perception et l'articulation.

## Quelles activités mettre en place pour travailler la prosodie avec les apprenants ?

Nous allons nous attacher ici à donner des exemples d'activités pour travailler la prosodie puisqu'elle est la base de tout apprentissage du langage. Les activités sont nombreuses et peuvent survenir à différents moments de la journée. L'enseignant peut décider d'aider l'apprenant s'il éprouve de grandes difficultés ou bien corriger une erreur instantanément si celle-ci est importante. Il peut soit réaliser ces activités sous forme d'atelier de manière quotidienne, soit y consacrer un ou plusieurs jours par

semaine.

• **Le rythme :**

« *Entrer dans une langue étrangère, c'est entrer dans un rythme étranger* » comme le disait Billières. Pour le travailler, il faut d'abord découper la phrase en mots phonétiques de trois ou quatre syllabes pour ne pas surcharger l'oreille de l'apprenant. On peut aussi avoir recours aux logatomes, des syllabes sans signification qui mettent en valeur les structures rythmiques et intonatives de la langue. Bien évidemment, on accompagne par des gestes :

- mouvement de scansion syllabique avec la main pour souligner le rythme ;
- taper dans les mains, compter avec les doigts, marcher (1 pas = 1 syllabe) pour le nombre de syllabes (cf. chap II.3.4).

• **L'intonation :**

Les questions/ réponses et les phrases exclamatives sont idéales pour travailler sur les patrons intonatifs. Par exemple, pour faire percevoir les différences de hauteur entre les questions et les réponses, nous pouvons lever les bras vers le haut pour les questions et les redescendre pour les réponses (cf. chap II.3.4).

• **L'accentuation :**

Régine Lloca est maître de conférence à l'université de Besançon et spécialiste en phonétique française, notamment sur l'aspect rythmique. Elle a développé une approche originale nommée « Les Ritmimots » qui sont des jeux de langage dont l'objectif est d'aider les apprenants à acquérir le rythme de la langue française. Elle a démontré que les français ont tendance à se mouvoir sur les syllabes accentuées des mots, généralement la dernière syllabe ou bien la première mais jamais celle du milieu. D'ailleurs, nous avons en tant que français tendance à « bouger français » lorsque nous parlons une langue étrangère en mettant les gestes sur la dernière syllabe. Son site internet [Franc-parler](#) regorge d'activités phonétiques ludiques à mettre en place avec les apprenants.

Voici un exemple pour travailler l'accent primaire : il s'agit du jeu nommé « la poubelle de la vie ». Les apprenants sont en cercle et ils vont jeter tour à tour leurs problèmes dans une poubelle imaginaire située au centre. Ainsi, si un apprenant jette « les évaluations », sa main va effectuer le geste de jeter et s'ouvrir sur la dernière syllabe « -tion » tout en insistant avec la voix. Ce jeu a l'avantage de posséder un tas de variantes (eg : cuisiner un plat et jeter les ingrédients dans la marmite).

Pour conclure, apprendre une langue étrangère c'est changer de corps et comme le dit Régine Lloca c'est « *apprendre une nouvelle façon de bouger* », d'où la nécessité de mettre en mouvement nos apprenants pour les aider à percevoir puis reproduire la prosodie de notre langue.

### V.3.2. Grammar in motion

L'apprentissage de la grammaire n'est généralement pas aisée au vu du nombre de règles existantes et des exceptions qui échappent à ces règles. Elle possède son propre langage pour décrire son fonctionnement. Par conséquent, l'apprentissage sera d'autant plus difficile si les élèves ne sont pas familiers de ces concepts. Elle est souvent redoutée des apprenants, notamment ceux étudiant notre langue française.

Le linguiste français Jean-Rémi Lapaire est spécialiste de la grammaire anglaise. Il a mis au point une méthode visuelle kinesthésique nommée « Grammar in motion » (= la grammaire en mouvement) où les notions grammaticales abstraites sont incorporées pour rendre leur signification et fonctionnement plus compréhensibles. Il est intéressant de remarquer que notre langue possède un riche répertoire d'expressions imagées par le corps. Par exemple, nous *creusons la tête* pour rédiger ce mémoire et nous *croisons les doigts* pour la soutenance orale. La langue évoque ici ce que Lapaire nomme le *corps imaginaire de la cognition* (Lapaire et Etcheto, 2010, p.3) puisque nous n'effectuons pas réellement l'action. Ce corps symbolique opère sur des objets, agit sur des personnes, comme il peut aussi subir les actions de notre environnement.

Lapaire a ainsi créé une série de gestes et de mouvements appelés *KineGrams* pour illustrer des notions et constructions grammaticales. De ce fait, par la mise en scène de formes linguistiques, les apprenants sont invités à explorer physiquement la grammaire anglaise pour en saisir son essence. Plusieurs de ces gestes métaphoriques sont tout à fait transposables à certaines notions de notre grammaire française. Ce pourrait être alors un moyen de faire vivre la grammaire par exemple aux élèves TPSA/NSA qui ne connaissent pas forcément les notions grammaticales dites de base telles que le verbe, le sujet, le pronom (...) où il faut donc recourir à d'autres techniques pédagogiques.

Nous allons reprendre un exemple tiré du DVD *Grammar in Motion*. Le linguistique s'est associé avec Jean-Masse, chorégraphe pour expliquer le fonctionnement de la grammaire anglaise. L'exemple que nous avons choisi illustre la différence entre les temps du passé, présent et du futur en associant un mouvement par temps.



#### Le passé

« dans mon dos, le passé, je regarde en arrière » ; se retourner et tendre le bras vers l'arrière



#### Le présent

« ici et maintenant ; sous mes pieds, sous mes yeux, autour de moi, le présent » ; posture d'ancrage



#### Le futur

« plus loin devant moi, le futur » ; se pencher vers l'avant et regarder au loin

Illustration 11: KineGrams : Passé, Présent, Futur

Nous souhaitons appliquer ce *KineGram* avec les collégiens au retour de la sortie à la Maison de la Violette (cf. chap II.3.4) pour justement leur faire comprendre la différence entre « j'aime » et « j'ai aimé » puisqu'ils avaient tendance à confondre les deux structures. Mais nous n'avons pu le faire pour des raisons de temps. Nous avons d'abord pensé leur montrer l'exemple avant de faire une courte activité théâtrale qui se serait déroulée comme suit :

- 1) Les élèves circulent dans la classe ;
- 2) Puis nous appelons un élève et nous arrêtons tous de marcher ;
- 3) L'élève en question se tourne vers nous et nous lui posons une question (eg : « As-tu aimé le sucre à la violette ? ») ;
- 4) L'élève nous répond (eg : « Oui j'ai aimé le sucre à la violette ») tout en effectuant le mouvement qui correspond ici au temps du passé.

### V.3.3. Une réponse physique totale

*Réponse physique totale* (*Total Physical Response – TPR* en anglais) est une méthode d'enseignement des langues étrangères par le biais de l'activité physique. Elle a été créée par le professeur émérite James Asher de l'université de San José (États-Unis). Elle constitue une voie privilégiée pour apprendre le lexique d'une langue par le mouvement. La grammaire n'est pas enseignée explicitement mais apprise implicitement en pratiquant la langue.

Asher s'est interrogé sur les difficultés que nous éprouvons lors de l'apprentissage d'une seconde langue alors que nous n'avons presque aucun mal à acquérir notre langue maternelle. Ces difficultés sont dues à plusieurs facteurs. D'une part, les enseignants n'utilisent pas les mêmes principes que pour l'apprentissage de la langue maternelle. Asher a observé des interactions entre des parents et leur

nourrisson. Il s'est rendu compte que ce dernier donne une réponse physique à la suite leur discours. Asher en a conclu que le langage s'apprend premièrement par l'écoute. Ainsi, il faut laisser le temps à certains apprenants qui ont besoin de recevoir une grande quantité d'input linguistique avant de prendre la parole. De ce fait, l'apprenant va premièrement démontrer sa compréhension par la voie du non-verbal. Le fondement de la méthode est donc la compréhension avant l'expression, en reprenant ici le processus d'acquisition de la langue maternelle. D'autre part, Asher estime que l'environnement d'apprentissage d'une langue génère souvent du stress. Utiliser le mouvement aidera l'apprenant à réduire l'inhibition et le filtre affectif qui entraînent des tensions.

En outre, cette méthode d'enseignement est construite autour de l'association entre le Dire et le Faire, soit entre la coordination du discours et de l'action motrice. Asher avance qu'il est plus facile de mémoriser un mot lorsque celui-ci est associé à un mouvement. Le principe est le suivant :

### **Écouter → Regarder → Imiter**

Ainsi, l'enseignant va produire des énoncés, comme par exemple « *pose le livre sur la table* », tout en effectuant les actions. Il va répéter les énoncés et les mouvements plusieurs fois. Les enfants vont naturellement l'imiter, en reproduisant surtout les actions physiques. L'enseignant va ensuite donner une instruction à laquelle les élèves vont répondre par le mouvement corporel qui vient de leur être appris. Nous retrouvons aussi ici le principe des neurones miroirs qui nous permettent d'agir lorsque nous sommes sollicités par l'action.

Pour conclure cette partie V.2, nous avons exposé des méthodes faisant appel au corps pour apprendre les diverses composantes du langage : la prosodie, la grammaire et le lexique. Il existe bien entendu d'autres pratiques mais nous ne pouvons toutes les citer. Par exemple, nous n'avons pas abordé ici l'efficacité de la pratique théâtrale en langue étrangère parce qu'elle n'est plus à démontrer et est répandue. En effet, le théâtre permet aussi d'incorporer la langue, de la vivre : « *penser le théâtre dans l'apprentissage d'une ou des langues, c'est d'abord remettre les langues au cœur du langage et de l'expérience conjointe, et c'est précisément ce qui relie langues et théâtre dans une conception éactive du langage.* » (Aden, 2013).

---

#### **V.4. Séances détaillées du projet FLSco et jeux sportifs**

---

Nous allons maintenant détailler deux de nos séances menées auprès des élèves allophones de l'école Jules Ferry dans le cadre du projet sur l'apprentissage du FLSco à travers l'activité physique et sportive. Nous avons choisi de développer une séance avec des élèves nouvellement arrivés et grands débutants pour donner à voir un travail simple et ludique permettant d'entrer activement dans la langue. Ensuite,

la seconde séance montrera un travail plus poussé à faire à la fois avec des élèves ayant un niveau avancé et des élèves débutants.

#### **V.4.1. Jacques a dit : « Jouons au béret ! »**

Lors de cette deuxième séance, qui eu lieu le jeudi 14 février 2019, nous avons mis en place le jeu « Jacques a dit » et le jeu du Béret. Nous souhaitions également effectuer un travail sur la respiration, mais ce jour-là plus de la moitié des élèves étaient absents pour diverses raisons, donc nous avons attendu la séance suivante pour le réaliser. Quatre élèves présents venaient d'arriver depuis tout juste deux semaines : Anisa, Alesio, Rassim et Luis. Les deux autres élèves étaient là depuis le début de l'année : Malak et Nidal. Nous avons donc simplifié la séance pour les nouveaux arrivants. Comme nous l'avons précédemment expliqué (cf. chap II.2.4) la séance s'est déroulée en trois temps.

##### **1 – Remue-méninges :**

Nous avons commencé par demander aux élèves s'ils se souvenaient de ce qui est important de faire avant et après le sport. Malak nous a donné la réponse correcte (s'échauffer et s'étirer). Puis nous avons fait un jeu de Kim pour réviser les parties du corps vues à la première séance. Pour ce jeu, nous avons accroché au tableau des images des membres du corps (eg : la main, le pied...) puis nous avons répété les noms tous ensemble. Nous avons ensuite demandé aux élèves de fermer les yeux. Pendant ce temps, une image a été retirée. Les élèves ont ensuite ouvert les yeux et devaient dire quelle image était manquante. Après avoir donné deux-trois exemples, ils venaient tour à tour au tableau prendre notre place. Enfin, nous avons expliqué aux élèves que nous allions à présent faire du sport et découvrir deux jeux.

##### **2 – La séance de sport :**

Premièrement, les élèves se sont échauffés (cf. chap II.2.4). Ensuite, nous avons joué à « Jacques a dit », jeu idéal pour apprendre les verbes de mouvement. Nous avons commencé par apprendre aux élèves cinq verbes en leur montrant les mouvements : courir, sauter (à cloche-pied, à pied-joint), marcher, tourner. Nous en avons choisi seulement cinq pour ne pas surcharger leur mémoire. A suivi l'explication de la règle, où nous avons également utilisé les gestes pour la rendre plus compréhensible : « si je dis "Jacques a dit" (nous avons insisté sur ce mot en nous touchant l'oreille pour faire comprendre aux élèves que c'était le mot à retenir), vous pouvez courir, sauter, marcher, tourner (nous avons refait les mouvements). Si je ne dis pas "Jacques a dit" (nous avons fait non de la tête et de la main), vous ne pouvez pas courir, sauter, marcher, tourner (nous avons fait semblant de courir puis avons stoppé net en faisant une croix avec nos bras et en disant non). » Nous avons répété deux fois la consigne : le jeu pouvait alors commencer. Nidal et Malak l'avaient bien compris si bien que les autres élèves les ont naturellement observé pour les imiter. Nous avons décidé de dire les verbes dans leur forme infinitive et non impérative parce qu'elle est la forme « clé ». Après avoir énoncé les consignes (eg : « Jacques a dit

"sauter" »), chaque élève est venu le faire à son tour pour s'entraîner à prononcer les mots.

Une fois le jeu terminé, nous avons commencé à jouer au Béret. Pour que les élèves comprennent la règle, nous la leur avons expliquée avec des phrases simples pendant que nous y jouions avec la maîtresse. Ils étaient répartis en deux équipes de trois joueurs et portaient chacun un numéro. De ce fait, ils ont incorporé les chiffres. Puisque les élèves débutants les connaissaient, nous les avons variés (ex : 14,15,16). Nous appelions alors un numéro (ou parfois deux) : les élèves concernés devaient venir au milieu du terrain pour attraper le foulard (= le béret) puis le ramener dans leur camp sans se faire toucher par l'adversaire. Ensuite, pour apprendre les couleurs, nous avons mis quatre foulards : un bleu, un rouge, un vert et un jaune. Nous disions d'abord le numéro puis la couleur du foulard à attraper (ex : « numéro 2, couleur rouge »). Enfin, nous avons photographié les élèves pour la trace écrite et avons terminé la séance par les étirements (cf. chap II.2.4).

### **3 – Trace écrite :**

De retour en classe, la trace écrite a été travaillée collectivement. Nous avons projeté et distribué aux élèves la fiche n°2 « Faire du sport » (cf. Annexe 11). Sur ce document, se trouvent des images de bonhommes et des élèves en train de réaliser les mouvements. À côté des bonhommes, nous avons écrit le verbe à l'infinitif et à côté des photographies, le verbe conjugué (ex : Louis court). Ce sont les élèves qui venaient écrire les mots au tableau. Nous les laissions tenter de discriminer les phonèmes et/ou les syllabes en épelant les lettres du mot. Pour terminer la séance, nous avons commencé par colorier les drapeaux du document de l'activité interculturelle.

#### **V.4.2. Les gardiens du zoo**

Cette fois-ci, lors de septième séance (11.04.2019), nous avons inversé le déroulement habituel, en partant d'une compréhension d'une règle d'un jeu pour ensuite la mettre en œuvre sur le terrain. Tous les élèves de la classe étaient présents.

Ce jeu s'intitule « Les gardiens du zoo » et nous l'avons créé pour que les élèves apprennent le vocabulaire des animaux. Cependant, nous avons insisté sur l'apprentissage du vocabulaire seulement lors de la séance suivante (cf. chap V.2.2) parce que nous souhaitions d'abord que les élèves découvrent, comprennent et expérimentent le principe du jeu. Être concentré à la fois sur le fonctionnement du jeu et l'apprentissage du vocabulaire aurait entraîné une charge cognitive trop élevée. Deux équipes sont nécessaires pour ce jeu. Concernant le matériel nécessaire, il faut des plots, des figurines d'animaux et deux cerceaux qui représentent les enclos. Le but du jeu est d'être la première équipe à ramener tous les animaux qui se sont échappés du zoo dans l'enclos. Avant de commencer le jeu, les équipes se mettent à la file et côte à côte. Puis, les deux premiers joueurs courent vite jusqu'aux plots, ils attrapent un animal puis reviennent en posant l'animal dans le cerceau de leur équipe. Ensuite, les joueurs suivants

démarrèrent la course. La première équipe à ramener tous les animaux du zoo dans son cerceau gagne. Ce jeu est similaire à celui du Relais, que nous avons travaillé à plusieurs reprises lors des séances antérieures. Les élèves étaient donc déjà familiers des structures phrastiques, seuls quelques mots ou courtes phrases simples ont été rajoutés. Par exemple :

Le Relais (extrait)	Les Gardiens du Zoo (extrait)
Les joueurs courent vite jusqu'aux plots et ils reviennent.	Les deux premiers joueurs courent vite jusqu'aux plots, ils attrapent un animal et ils reviennent.

### 1 – Découverte de la règle du jeu

Dans un premier temps donc, les élèves ont découvert la règle du jeu par petits groupes de niveau :

<b>Lecteurs</b> - Sebastian. Hristo. Malak. - Saddik.Amine. Nidal	<b>Apprentis-Lecteurs</b> - Alesio. Anisa. Malak <sup>2</sup> . Lara. - Shaista. Presiyana. Walid. Mateï.
Nous leur avons distribué le texte de la règle du jeu. Après l'avoir lu, ils devaient compléter le tableau de la règle du jeu pour vérifier leur compréhension (cf. Annexe 12).	Nous leur avons distribué le tableau avec la règle déjà écrite et ils devaient associer les images au bon endroit (cf Annexe 13).

Nous allons apporter une critique au travail donné aux lecteurs. Nous n'aurions pas dû faire compléter la règle du jeu dans le tableau puisque les élèves l'ont simplement recopié. Nous aurions dû élaborer un petit questionnaire pour vérifier leur compréhension.

Après quoi, nous avons procédé à une mise en commun. Nous avons dessiné le terrain au tableau afin que les enfants viennent y placer les images des joueurs, du matériel, des actions au fur et à mesure de la correction. Cette étape a permis de vérifier leur compréhension de la règle, les a aidé à se représenter ce qu'il allait se passer sur le terrain mais aussi à travailler sur la notion d'espace grâce au plan (eg : « Qu'avons-nous besoin comme matériel ? » - « Des plots » : l'élève qui a répondu est venu placer les flashcards plots sur le terrain.)

### 2 – La mise en place du jeu

Après s'être échauffé et avoir récapitulé la règle, les élèves devaient eux-même préparer le terrain : placer le matériel au bon endroit et constituer les équipes. La mise en œuvre du jeu s'est bien déroulée, mais il faut remarquer que ce sont les élèves les plus avancés. Ceci n'est pas grave car les nouveaux élèves ont besoin d'une phase d'observation et d'écoute avant de se lancer dans l'expression. Les élèves ont beaucoup apprécié ce jeu.

Après la récréation, nous n'avons pas repris la règle mais continué le travail sur la chanson « Tête, Épaules, Genoux, Pieds » et chanté.

## VI. L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE PAR LES SENS

### VI.1. Études sur la sensorialité dans l'éducation

---

#### VI.1.1. Des méthodes multi-sensorielles ...

À l'école maternelle, les enseignants organisent régulièrement des ateliers sensoriels pour éveiller les sens des jeunes enfants. Ces ateliers prennent différentes formes : cuisine, jardinage, manipulation, art... Outre l'éveil des sens, les élèves apprennent à associer les sensations au lexique correspondant et accroissent de ce fait leurs capacités langagières. Des ateliers sensoriels peuvent être encore organisés à l'école primaire, mais ils sont déjà plus rares. Une rupture s'opère lorsque les élèves entrent au collège. L'odorat, le goût et le toucher sont laissés de côté et n'interviennent plus dans les apprentissages, laissant place au canal audio-visuel. Régine Zekri-Hurstel, neurologue toulousaine, constate que la classe est alors réduite à un espace audio-visuel où les élèves écoutent l'enseignant, lisent, écrivent et s'expriment plus ou moins : les systèmes auditifs et visuels sont donc les plus sollicités. Mais qu'en est-il du toucher, de l'odorat et du goût ? Ne pourraient-ils pas eux aussi contribuer aux apprentissages ?

Nous allons pour répondre à cette question nous appuyer sur des recherches réalisées dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du vocabulaire.

Nombreuses sont les études qui ont porté sur les facteurs favorisant l'acquisition de la lecture avant le commencement de son apprentissage. Ainsi, une bonne conscience phonologique (capacité à discriminer les phonèmes) ajoutée à la connaissance des noms des lettres de l'alphabet préparent de manière relativement efficace l'apprentissage du principe alphabétique (correspondances grapho-phonétique). Apprentissage qui se révèle pour beaucoup d'élèves long, difficile et donc contraignant. Pour cette raison, des chercheurs se sont tournés vers des méthodes multi-sensorielles, qui introduisent le sens haptique. En s'inspirant entre autres des travaux du docteur Itard, la docteur Maria Montessori a mis au point une méthode multi-sensorielle d'apprentissage de la lecture-écriture (1912) qui rencontre encore aujourd'hui un grand succès. Le principe est simple : l'élève suit le tracé de la lettre rugueuse dans le bon sens avec son index tout en prononçant le son.



*Illustration 12: Apprentissage de la lettre b selon la méthode Montessori (le maître est l'enfant, 2017)*

À force d'entraînement, l'enfant va automatiser l'association lettre-son mais aussi le tracé de la lettre, ce qui facilitera par la suite le passage à l'écrit avec le crayon. Les bénéfices de cette méthode n'ont été validés expérimentalement que récemment, ce qui explique qu'elle ait mis longtemps avant d'être appliquée en classe.

Ainsi, Florence Bara, maîtresse de conférence en psychologie clinique, a évalué avec une équipe de chercheurs les effets de cet entraînement multi-sensoriel auprès d'élèves âgés de cinq à six ans scolarisés en grande section de maternelle (Bara et al., 2016, p.117). Pour évaluer l'impact de cette méthode, les chercheurs ont comparé deux entraînements :

- l'entraînement « visuel » : alternance entre des activités développant la conscience phonémique et des activités d'exploration visuelle (eg : discriminer la lettre parmi d'autres sur une carte) ;
- l'entraînement « haptique » : alternance entre des activités développant la conscience phonémique et des activités d'exploration haptique, selon la méthode Montessori.

Les élèves ont suivi ces entraînements trente minutes hebdomadairement et ce pendant sept semaines. Chaque séance était dédiée à une correspondance grapho-phonétique. Les chercheurs ont évalué les performances des élèves avant et après les entraînements grâce à des tests de reconnaissance de lettres, de conscience phonémique et de décodage de pseudo-mots. L'objectif des pseudo-mots était de vérifier la maîtrise du code alphabétique sans se soucier de la signification de celui-ci. Les résultats ont mis en avant une meilleure reconnaissance des lettres et un meilleur décodage pour les élèves ayant bénéficié de l'entraînement haptique.

Ces résultats concluants sont similaires lorsque cet apprentissage multi-sensoriel est reproduit avec des adultes. En effet, dans une étude, des adultes devaient apprendre des correspondances grapho-phonétique élaborées par l'équipe de chercheurs (les graphèmes étaient inspirés de l'écriture japonaise et les phonèmes de sons inhabituels). Le groupe numéro un a reçu un entraînement classique tandis que le numéro deux a bénéficié d'un entraînement multi-sensoriel, de type Montessori. Les résultats ont une fois de plus démontré de meilleurs résultats pour le second groupe qui avait mémorisé davantage

d'associations que le premier (Gentaz, 2009, p.94).

Par ailleurs, Florence Bara a mené une recherche sur l'acquisition du vocabulaire en langue étrangère en passant par le toucher (Bara et al., 2016, p.163). L'objectif de l'étude était de comparer deux stratégies d'apprentissages de mots nouveaux auprès d'enfants rwandais de six et huit ans apprenant le français. La première stratégie consistait à apprendre certains mots à partir de supports imagés, alors que dans la seconde, les élèves manipulaient l'objet réel. Les résultats ont démontré que les élèves, quel que soit leur âge, retiennent en moyenne deux fois plus de mots lorsqu'ils manipulent l'objet et prononcent son nom en même temps. Cette expérience a été itérée à plusieurs reprises avec d'autres publics et les résultats étaient toujours aussi probants.

### **VI.1.2. ... pour une meilleure mémorisation.**

Nous pouvons ainsi nous questionner : **pourquoi les chercheurs obtiennent-ils de meilleurs résultats lorsque le sens haptique est sollicité en même temps que la vue et l'ouïe ?**

Ce sens améliorerait la connexion entre les représentations orthographiques des lettres et leurs représentations phonologiques. En effet, les processus phonologiques s'effectuent par voie auditive et sont traités de manière séquentielle, alors que les processus orthographiques s'opèrent par voie visuelle de façon globale. Cette correspondance grapho-phonétique est donc la plus difficile à établir pour les apprentis lecteurs. Le sens tactilo-kinesthésique agirait comme un médium entre le visuel et le sonore en faisant en quelque sorte le lien entre ces deux processus. Par ailleurs, le codage en mémoire est triple : visuel, auditif et moteur, permettant une meilleure activation des représentations mentales des lettres (Gentaz, 2009, p.84).

La réponse tient donc son origine dans l'accumulation de mémoires multi-sensorielles qui renforcent le codage mnésique et favorisent la récupération du mot en mémoire (Zekri-Hurstel, 2001, p.108). De plus, il est intéressant de souligner que les performances de mémorisation varient selon le sens employé (Zekri-Hurstel, 2001). En menant plusieurs expériences à ce sujet, la neurologue a découvert que ce sont les sensations olfactives qui sont les mieux codées en mémoire. En effet, 90% des odeurs sont retenues un an après. Vient ensuite les sensations gustatives (40%), puis tactiles (35%). Une donnée auditive est seulement retenue à 5% et une visuelle à 3%. Nous pourrions avancer l'hypothèse que les scores sont faibles pour l'ouïe et la vue à cause des milliers d'informations que nous bombardent quotidiennement les médias et les réseaux sociaux. Au contraire, les trois autres systèmes sont moins sollicités, nous y accordons donc peut-être plus d'attention lorsque nous découvrons une nouvelle saveur, odeur, ou texture. À partir de ses conclusions, Zekri-Hurstel a créé un alphabet multi-sensoriel que nous allons présenter dans la partie suivante (cf. chap VI.2.1).

Enfin, dans le domaine des sciences cognitives, la théorie de la cognition incarnée tente de

démontrer « *le lien entre cognition et systèmes sensorimoteurs, entre le corps et ses interactions avec l'environnement* » (Bara et al., p.114). Notre mémoire contient des souvenirs formés de plusieurs composantes. Imaginons que nous sommes dans un pays étranger avec un être cher. Nous allons au restaurant et nous goûtons un nouvel aliment dont la saveur réjouit nos papilles. Nous nous exclamons : « qu'est-ce que c'est délicieux ! », tout en effectuant un geste de satisfaction avec notre main. Ce souvenir sera composé de l'émotion de joie ressentie et partagée, de l'aliment (saveur, odeur, texture...) alors nouvellement répertorié, mais aussi de l'élément langagier énoncé associé au geste effectué. Toutes ces composantes favorisent d'une part l'encodage de l'événement et d'autre part sa récupération. Cette théorie met en évidence l'importance des interactions entre le percevoir, l'agir, et le ressentir. En effet, les mêmes circuits neuronaux s'activent si l'on perçoit, imagine ou réalise une action. Notre représentation unifiée du monde provient donc de la coordination de nos différents systèmes sensoriels.

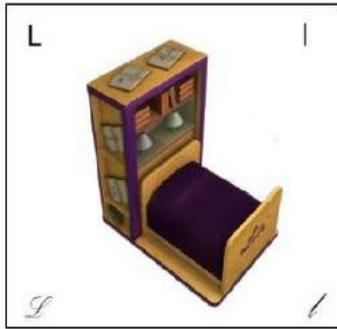
Pour conclure, nous déplorons cette mise à l'écart de la sensorialité. D'une part parce que l'éveil aux sens ne devrait pas s'arrêter en maternelle car la sensorialité est si riche qu'elle doit être un apprentissage de toute une vie à entretenir. D'autre part, parce que nous connaissons grâce aux études scientifiques que les perceptions sensorielles favorisent l'apprentissage du lire-écrire et l'acquisition du langage puisque les élèves cumulent les mémoires multi-sensorielles, ce renforçant le codage mnésique. La compréhension et mémorisation du principe alphabétique se trouvent renforcées grâce à l'introduction du sens haptique dans l'apprentissage de la lecture tout comme le vocabulaire nouveau car les élèves auront fait l'expérience concrète du mot.

---

## VI.2. Exemples de méthodes

### VI.2.1 Un matériel pédagogique innovant : l'AZ sensoriel

Zekri-Hurssel a reçu des milliers d'écoliers dans son cabinet atteints de troubles d'apprentissages du langage. Grâce à ses nombreuses observations, elle a acquis une conviction : si ces enfants éprouvent tant de difficultés pour entrer dans la lecture et l'écriture « *c'est parce la lettre reste pour eux...une lettre morte* » (Zekri-Hurstel, 2001, p.105) dans le sens où elle est « *vidée de toute sensorialité* » (Zekri-Hurstel, 2001, p.105) puisqu'ils n'ont jamais eu l'occasion de la manipuler. À l'issue de ses travaux, la neurologue a mis au point un outil pédagogique s'intitulant « l'AZ sensoriel ». Cet alphabet sensoriel est composé de vingt-six lettres-objets colorées, parfumées, sonores, de matières différentes (bois, plastique, fer...) et comportant même une saveur. Chaque lettre sollicite au moins deux sens à la fois. Grâce à cet alphabet, les lettres prennent vie et « *l'enfant peut manipuler "en vrai" ce qu'on lui demandait de manipuler en abstrait, dans sa tête* » (Zekri-Hurstel, p.106). Voici par exemple la lettre L :



Le Lit de Lili a une couverture en Laine de couleur et de senteur Lilas. Sur La bibliothèque, sont posés des Livres et deux Lampes qui produisent de la Lumière.

*Illustration 13: Lettre-Objet L (AZ sensoriel)*

C'est donc tout un univers imaginaire qui se construit autour de la lettre. De plus, nous voyons que les lettres sont comme des jouets : cet aspect rassure les enfants tout en éveillant leur curiosité. En somme, l'alphabet sensoriel constitue un moyen ludique d'aborder le langage : « *en prenant l'enfant par ses sensations, par le jeu, on débloque le langage sur le versant émotionnel.* » (Zekri-Hurstel, p.109).

Ce matériel pédagogique a été breveté en 1993 puis avalisé l'année suivante par le Ministère de l'Éducation Nationale. Fort de son efficacité, il a été reconnu par la communauté scientifique dont l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) et l'UNESCO, en recevant de nombreux prix. Malgré son efficacité avérée, cet alphabet est méconnu de la majorité des enseignants. La neurologue préconise une utilisation socio-médico-pédagogique pour les publics suivants :

- les enfants à l'école ;
- les autistes ;
- les adultes ayant perdu leurs capacités linguistiques ;
- les personnes âgées ayant un début d'Alzheimer ;
- les analphabètes et les illettrés ;
- les populations immigrées pour mieux les initier à notre langue.

Nous ne pouvons que rebondir sur ces deux derniers points puisqu'ils concernent notre public. En effet, nous pourrions tout à fait nous inspirer de cet alphabet sensoriel ceci afin d'imaginer un travail artistique autour de la fabrication des lettres avec des adolescents TPSA/NSA pour faciliter l'accès à l'apprentissage de la lecture en la rendant plus attractive. En effet, nous pouvons émettre l'hypothèse que les lettres-objets de l'AZ sensoriel, ressemblant à des jouets pour enfants, pourraient offenser les adolescents. Ce travail artistique permettrait entre autres de mobiliser de vastes champs lexicaux comme par exemple les formes, les matières, les couleurs (...) et d'accroître de fait leur vocabulaire. Dans ce sens, ce travail a un aspect interdisciplinaire (les matières liées aux sciences et vie de la terre, les formes liées aux mathématiques...). Chaque élève pourrait ainsi élaborer petit à petit son propre abécédaire à

partir de ses créations. Nous l'avons vu aussi, la manipulation de l'objet permet une meilleure mémorisation du nom de celui-ci ; mémorisation qui sera probablement renforcée par le fait que ce travail résultera d'une création unique et personnelle. En outre, les bienfaits de la création artistique ne sont plus à démontrer : sentiment de valorisation, augmentation de l'estime et confiance en soi, renforcement de la motivation...

Mais ce travail s'avérerait bénéfique pour d'autres raisons. Tout d'abord, parce qu'il donne à voir les lettres de l'alphabet en grand avant d'appréhender peu à peu leurs tailles et leurs formes « scolaire », telles qu'elles apparaissent dans les manuels. Ensuite, parce qu'il entraînerait les mains à la motricité fine, nécessaire pour réaliser les gestes scolaires précis comme tenir un crayon pour écrire, tracer ou bien encore pour découper, coller. Enfin, les lettres pourraient être ré-utilisées dans le cadre d'activités de lecture, moments où les adolescents les manipuleraient pour former des mots, comme tel est le cas chez des élèves de primaire avec les figurines des Alphas (nom de la méthode d'apprentissage de la lecture actuelle).

Pour résumer, les enseignants reconnaissent que l'acquisition de la lecture et de l'écriture est un processus qui peut s'avérer long et contraignant. Le travail que nous proposons permettrait aux élèves de s'appropriier les lettres de l'alphabet en y laissant leurs empreintes personnelles. Ils seraient comme immergés dans les lettres, donc au cœur même de l'apprentissage de la lecture.

## **VI.2.2. Une démarche pédagogique : des sensations aux émotions**

Nous allons à présent explorer une démarche d'apprentissage originale qui repose sur la mise en éveil des sensations et des émotions éprouvées par les apprenants afin de favoriser leur apprentissage du français langue étrangère.

Cette démarche a été développée dans le cadre du projet nommé *L'espace universel*, mis en place par Kim Huynh, responsable pédagogique et formatrice de FLE au sein de l'association SAMPA (Service d'Aide aux Molenbeekois Primo-Arrivants) à Bruxelles. Ce projet a été dirigé en collaboration avec un artiste-designer. Il consistait en la découverte d'objets du quotidien et d'habitations du monde pour aboutir à la conception puis à la construction d'un espace à la fois intérieur et universel. Cette démarche d'apprentissage se déroule en quatre temps et peut être illustrée à l'aide du schéma suivant (Huynh, 2015, p.45) :

**Sensation corporelle** → **Émotion** → **Image mentale** → **Langage**

Afin d'expliquer la démarche de manière la plus intelligible possible, nous avons décidé de nous appuyer sur un exemple fictif. Imaginons qu'un enseignant décide d'organiser un atelier culinaire avec ses apprenants. Dans sa séquence pédagogique, une séance est consacrée à l'apprentissage du

vocabulaire des fruits. Pour rendre sa séance plus vivante, l'enseignant décide de mettre en place une dégustation de fruits à l'aveugle. Cette activité va inévitablement réveiller chez les apprenants des sensations physiologiques. Ainsi, **un apprenant goûte une framboise**, action qui va activer ses systèmes sensoriels (gustatif, olfactif et tactile). Cette sensation provoquée par la saveur du fruit va déclencher une **émotion de satisfaction**. De cette émotion, va se créer une image mentale, soit la **représentation mentale de la framboise**. Enfin, cette image mentale va se transformer en élément langagier : « *c'est une framboise* », c'est-à-dire être verbalisée pour tendre vers l'acquisition du mot. Ce mot viendra par la suite enrichir le répertoire langagier de la langue étrangère apprise. Si le mot n'est pas connu de l'apprenant, celui-ci cherchera d'autres mots pour se faire comprendre. L'apprenant de notre exemple pourrait dire que le fruit est petit, rose et mou. Lors de l'apprentissage d'une autre langue, nos représentations mentales ont déjà été développées dans notre langue maternelle. L'apprenant débutant va alors lier le nouveau mot à une représentation existante tandis que l'apprenant plus avancé va directement construire une nouvelle représentation dans la L2. L'objectif de cette démarche est justement que l'étudiant construise des champs sémantiques, des images mentales directement dans la nouvelle langue grâce aux sensations et émotions éprouvées.

Pour revenir au projet de Kim Huynh, l'enseignante a mis en place plusieurs ateliers sensoriels, comme par exemple le jeu de Kim du toucher. Cette séance est visualisable dans le DVD *L'espace universel* dont des extraits sont disponibles sur internet. Nous pouvons y voir les apprenants en petits groupes en train de toucher une multitude d'objets cachés sous des draps tout en discutant entre eux pour parvenir à se mettre d'accord sur la nature de l'objet. L'enseignante passe parmi les groupes et les aide à affiner leur propos. Lors de cette activité, les apprenants devaient répondre à trois questions : Quel est le nom de l'objet ? À quoi sert-il ? Dans quel endroit de la maison se trouve-t-il ? Puis avant de relever les draps, les apprenants étaient invités à recréer, en s'aidant de leur sens haptique, l'objet de leur choix grâce à de la pâte à modeler.

Huynh déplore que les sensations et les émotions soient bien souvent écartées en contexte d'apprentissage, alors qu'elles permettent d'ancrer durablement les nouveaux éléments langagiers puisqu'elles font appel à notre vécu sensoriel et émotionnel, enraciné au plus profond de nous (Huynh, 2015, p.46). Grâce aux expériences sensorielles des apprenants, la construction de la nouvelle langue s'opère. Ce processus fait aussi écho à la citation précédemment lue : « *en prenant l'enfant par ses sensations, par le jeu, on débloque le langage sur le versant émotionnel* » (Zekri-Hurstel, 2001, p.109). Tout comme les émotions aident à faire surgir les mots, elles permettent en outre de faciliter la communication entre les apprenants qui vont avoir plaisir à les échanger, les partager. L'enseignante va s'appuyer sur cette mise en commun pour aider les apprenants à enrichir leurs savoirs linguistiques. Elle permet par ailleurs de créer et de renforcer l'entraide et l'harmonie au sein des membres du groupe. Les nouveaux savoirs

langagiers sont alors co-construits grâce à cette étape de verbalisation commune des sensations et émotions (Huynh, 2015, p.49). Pour clore cette partie, nous terminerons avec une citation de l'enseignante (Huynh, 2015, p.50) : « *partir des sensations corporelles ne serait-ce pas finalement un voyage merveilleux à la rencontre de Soi pour aller à la rencontre de l'Autre... qui n'est que l'Autre de Soi-même ?* »

### VI.3. Séance détaillé du projet FLSCO et ateliers sensoriels

---

Nous allons à présent vous plonger au cœur d'une séance incluant une activité sensorielle réalisée avec les adolescents du collège Claude Nougaro. Nous avons choisi la toute première séance pour donner à voir une introduction possible de projet d'atelier sensoriel mêlé à l'apprentissage du FLSCO. Cette mise en place est relativement facile, ludique et adaptée à tous les élèves, même s'ils sont de grands débutants. En outre elle permet d'apprendre par l'expérience du corps des mots de bases de la langue française.

#### VI.3.1. L'expérience du morceau de pomme

Il s'agit donc de la « leçon zéro » qui s'est déroulée en cinq temps. Cette séance intitulée « L'expérience du morceau de pomme » avait pour objectif d'introduire le projet en faisant vivre aux élèves leur première expérience sensorielle. Les objectifs linguistiques étaient les suivants :

- apprentissage des verbes : toucher, sentir, goûter, écouter, voir ;
- apprentissage des noms (sing/plu) : la main, le nez, la bouche, l'oreille, l'œil ;
- introduction de quelques adjectifs : petit, grand, mou, dur, vert... ;
- apprentissage ou révision des lettres de l'alphabet.

Les douze élèves présentés dans la partie II.3.2 étaient présents. Cinq élèves étaient présents depuis le début de l'année scolaire mais parmi eux deux éprouvaient encore d'importantes difficultés pour s'exprimer. Le reste de la classe était nouveau depuis environ quelques semaines ou quelques jours. Pour cette raison, les objectifs linguistiques sont simples et n'incluent pas encore des structures grammaticales ou actes de parole.

#### 1 – Présentation du projet :

Lors de cette première étape, nous nous sommes présentée devant les élèves en leur expliquant que nous étions professeure de français, comme Madame Darkaoui, et que nous allions venir dans leur classe tous les mardis matin afin de faire des expériences avec nos cinq sens pour apprendre le français.

Ensuite, nous avons demandé à chaque élève de se présenter afin que nous puissions faire connaissance. Pour cela, les élèves devaient nous dire leur prénom et l'épeler (pendant que nous l'écrivions au tableau), leur âge, leur pays d'origine et la ou les langues parlée(s). Une fois le tour de table

terminé, nous avons demandé aux élèves s'ils avaient retenu notre prénom et si l'un d'entre eux souhaiter venir l'écrire au tableau.

## 2 – Préparation à l'expérience :

Nous avons expliqué aux élèves, qu'avant de commencer l'expérience, ils devaient connaître cinq mots. Nous avons joint le geste à la parole lorsque nous avons dit « cinq mots ». Nous avons employé le mot « mot » car il est plus facile à comprendre. En effet, la plupart des élèves n'étaient pas encore familiariser avec le métalangage.

Nous leur avons donc appris les verbes toucher, sentir, goûter, écouter, et voir (ordre de l'expérience). Nous les avons introduit de cette manière : « Si je vous dis "toucher", est-ce que vous comprenez ? » en nous touchant en même temps le bras et des objets pour illustrer nos propos. Par ailleurs, nous appuyions notre voix sur le mot « toucher » pour signifier aux élèves qu'il est le verbe clé à retenir. Toucher notre bras est devenu le geste de référence pour ce mot. Certains élèves ont spontanément reproduit le geste, tandis que nous encourageons les autres à le reproduire à l'aide du regard. Tous les élèves touchaient alors leur bras en répétant comme nous plusieurs fois le mot « toucher ». Puis nous avons rajouté, « toucher avec les mains » en montrant ces dernières et l'avons là aussi répéter. Nous avons procédé de la même façon avec les autres verbes.



Illustration 14: Gestes de référence pour les verbes

Pour terminer, nous avons testé la compréhension des élèves. Nous leur énoncions les verbes (eg : « Sentir ») et les élèves devaient effectuer le geste correspondant.

## 3 – L'expérience :

Nous avons d'abord installé les élèves dans la posture. Ils devaient être bien assis, poser les bras sur la table, garder une main ouverte puis fermer les yeux. Les élèves étaient intrigués de ce qui allait se passer, et certains ne pouvaient évidemment pas s'empêcher d'entrouvrir les yeux. À présent, l'expérience pouvait débuter les élèves étant prêts.

Nous avons déposé dans la main de chacun un petit morceau de pomme. Nous les avons premièrement invité à toucher avec leurs mains le morceau : « vous allez toucher avec vos mains », en

insistant une fois encore sur le verbe. Puis les élèves ont senti, goûté, écouté le son produit par la mastication du morceau et enfin ouvert les yeux. Nous les avons ensuite interrogé pour savoir s'ils avaient reconnu l'aliment. Tidiane nous a répondu que c'était de la pomme et nous avons validé la réponse en montrant aux élèves un morceau de pomme : ils ont tous acquiescé. Après quoi, nous leur avons demandé s'ils avaient aimé la pomme : « c'était bon ? », accompagné de notre pouce en l'air. L'activité a plu aux élèves qui étaient souriants et certains avaient bien envie de remanger un morceau.

#### **4 – Compte-rendu de l'expérience :**

Nous avons repris pas à pas l'expérience, en posant à chaque fois les trois mêmes questions et en les guidant pour répondre :

- « Qu'avons-nous fait (en premier/ en deuxième...) ? (En premier) nous avons pu... »
- « Avec quelle partie du corps nous avons (touché, senti...) le morceau ? »
- « Comment est le morceau de pomme ? »

Nous avons choisi la structure « avoir pu + infinitif » pour faire justement émerger l'infinitif du verbe. Nous accompagnions toujours nos propos de gestes facilitateurs pour la compréhension. Lorsque nous avons posé pour la première fois la question numéro une, nous avons fait le geste du toucher pour que les élèves comprennent la réponse attendue. À la question deux, nous avons montré les différentes parties du corps avec un air interrogateur. Enfin, pour la perception du morceau, nous donnions les adjectifs aux élèves : « le morceau était petit ou grand ? » en effectuant les gestes correspondants. Les élèves répétaient alors le mot adéquat puisqu'ils l'avaient compris grâce au mouvement.

Après chaque question, un élève était invité à venir écrire le mot clé sur une feuille de papier colorée accrochée au tableau et nous lui désignions simplement la couleur de la feuille sur laquelle écrire. Chacune des couleurs faisait référence à un sens :

**le toucher** – **l'odorat** – **le goût** – **l'ouïe** – **la vue**

Cette activité a été l'occasion pour les élèves plus avancés en lecture de réviser le code alphabétique en écrivant des mots parfois nouveaux. Les élèves non-lecteurs n'ont pas été désavantagés puisqu'un camarade ou nous-même épelions les lettres de l'alphabet pour qu'ils puissent écrire. Lorsque l'élève ne la connaissait pas, nous lui écrivions le modèle au tableau.

Par la suite, nous avons tracé un tableau à cinq colonnes et avons demandé aux apprenants de classer les étiquettes. Les couleurs les ayant guidé, ils venaient tour à tour les placer au bon endroit. Une fois classées, nous avons énoncé aux élèves les noms des sens : le toucher, l'odorat, le goût, l'ouïe et la vue. Voyant l'air perplexe des élèves, nous avons décidé avec l'enseignante de leur traduire les termes. Cependant, nous nous sommes aperçues que pour la majorité d'entre eux, les concepts abstraits des sens ne faisaient justement pas sens même dans leur langue maternelle. Au contraire, nous supposons

que cela allait les perturber puisque ces termes n'ont pas de référents concrets à désigner, contrairement aux verbes, parties du corps et adjectifs. Quoiqu'il en soit, tous les élèves se sont montrés volontaires et ont tenu à participer en venant écrire à plusieurs reprises au tableau. Pour finir, nous leur avons expliqué que nous pouvons décrire le morceau de pomme avec tous ces mots. Voici ci-dessous le tableau terminé :



Illustration 15: Tableau cinq sens

Il est à noter que nous aurions dû écrire les noms des sens également en lettres majuscules scriptes puisque certains élèves ne connaissaient pas encore l'écriture minuscule cursive.

### 5 – La trace écrite :

Pour clore cette première séance, les élèves ont complété le tableau intitulé « À la découverte de nos 5 sens » (cf. Annexe 14) que nous leur avons projeté. Ce document a fait office de trace écrite. Les élèves devaient d'abord écrire en haut de chaque colonne le nom du sens, puis découper les images illustrant les verbes et les parties du corps avant d'écrire en dessous les mots correspondants. Les adolescents ont apprécié ce temps de découpage, collage et écriture. Il permet par ailleurs, après des activités plus actives et axées sur l'oral, de se poser voire de reposer le cerveau, envahit de mots nouveaux.

Pour conclure, cette activité collective était donc adaptée à tous les élèves, même pour ceux ayant un

niveau grand débutant qui ont pu participer. L'expérience a fait surgir la curiosité et l'enthousiasme des élèves, ce qui les a poussé à être actif et à co-construire la leçon. Sans le savoir, nous avons en quelque sorte reproduit la démarche d'apprentissage de Kim Hunyh, expliquée dans la partie précédente. Comme nous pouvons le remarquer, les gestes pédagogiques sont aussi ici indispensables. Précisons que nous avons eu principalement recours aux gestes déictiques et iconiques. Le regard, tout aussi important, vient apporter des informations complémentaires.

## VII. AFFECTS ET APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE

### VII.1. L'impact des affects sur l'apprentissage d'une langue

---

#### VII.1.1. Affects et compétence à communiquer

Si, comme nous l'avons vu, impliquer les élèves par le mouvement est un atout pour l'apprentissage, n'oublions pas pour autant qu'il y a aussi du mouvement dans le corps des élèves. Par mouvement corporel interne nous faisons référence aux affects ressentis par les élèves puisqu'ils ont un impact conséquent sur les processus d'apprentissages d'une langue étrangère. Pour définir les affects, nous allons reprendre les propos de Jane Arnold, enseignante-chercheuse : *« on entend [par affectif ] un large domaine qui comprend les sentiments, les émotions, les croyances, les attitudes et qui conditionne de manière significative notre comportement. »* (Arnold, 2006). Les facteurs affectifs sont généralement reliés entre eux et ont une influence sur l'anxiété, l'estime de soi, les attitudes, les croyances ainsi que sur les styles d'apprentissage durant l'apprentissage d'une langue (Arnold, 2006).

Or, la fonction première du langage est la communication, d'où l'émergence ces dernières décennies de la notion de compétence de communication en langue étrangère. Nous nous accordons tous sur le fait que l'acte de communiquer est très complexe en cela qu'il requiert une multitude de compétences pour mener à bien une conversation avec un interlocuteur. Pour rappel, la compétence de communication telle que définie par le CECRL comprend la compétence linguistique, la compétence socio-linguistique et la compétence pragmatique. En outre, le CECRL reconnaît une compétence dite « existentielle » : *« l'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisées par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité. »* (CECRL, 2001). La communication est à la fois le moyen et la finalité de l'apprentissage d'une langue. Les approches communicatives avancent que c'est en parlant que l'étudiant apprend à communiquer. Par conséquent, un enseignant a tout intérêt à prendre en compte les facteurs affectifs s'il souhaite que ses apprenants s'expriment et progressent. Pour cela, il peut réduire l'effet des facteurs dits « négatifs », comme par exemple l'anxiété en stimulant les aspects « positifs ». Enfin, plusieurs recherches sur les attentes concernant les échanges ont été menées auprès de citoyens du monde entier. Le constat est sans appel : tous les êtres humains souhaitent les mêmes choses dans leurs relations, à savoir la possibilité de s'exprimer et être écouté par l'interlocuteur dans un cadre empathique, soutenant

et aimant (Gueguen, 2019). Pour assurer le bon déroulement d'une conversation, il est essentiel d'avoir de bonnes compétences affectives et sociales, qui comprennent les compétences sociales, cognitives et émotionnelles. Comme l'avance l'enseignant-chercheur Eric Debarbieux (Debarbieux et al., 2018, p.59), « *communiquer s'apprend, et parler signifie savoir écouter l'autre – base essentielle de l'empathie* ».

### **VII.1.2. Émotions, confiance, estime de soi en classe de langues**

Paul Ekman a défini les huit émotions fondamentales, à savoir : la peur, la colère, la tristesse, le plaisir, la surprise, le dégoût, la honte et le mépris. Elles sont universelles et ne sont donc pas déterminées par la culture. En revanche, selon les cultures, les individus montreront plus ou moins leurs émotions. Elles se distinguent des sentiments et les précèdent. Les émotions sont visibles en public parce qu'elles entraînent des manifestations corporelles (eg : les larmes qui coulent parce que nous sommes tristes, les rires si nous sommes contents...). Les sentiments sont cachés, comme des images mentales. Les aspects émotionnels conditionnent nos comportements et se situent à deux niveaux :

- intra-personnel : relatif à l'estime de soi (rapport à ce que l'on est psychologiquement et physiquement) et confiance en soi (rapport à nos capacités). Par exemple, nous pouvons avoir confiance en notre capacité d'enseigner mais avoir une mauvaise estime de notre apparence physique ;
- inter-personnel : lié à la relation aux autres (eg : les enseignants, les camarades...).

L'anxiété génère la peur, l'insécurité, la frustration et affecte l'image que l'apprenant a de lui-même. Les apprenants sont bien souvent anxieux lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, principalement lors des activités d'expressions orales. Comme l'avance Defays (2003, p.103), durant un cours de langue « *on a l'impression de se livrer* » et « *devoir s'exprimer dans une langue étrangère donne l'impression de perdre non seulement le contrôle de la situation mais de soi-même* ». Aussi la peur du regard des autres, d'être ridicule ajoutés au sentiment de vulnérabilité affectent la participation. Ceci est d'autant plus vrai pour les adolescents et les adultes qui aimeraient partager des connaissances mais ne maîtrisant pas la langue, sont réduits à s'exprimer de manière simple. Cette différence entre l'âge biologique et l'âge linguistique peut entraîner des phénomènes d'infantilisation. Les adolescents, en période de crise identitaire, cherchent à se faire accepter de leurs pairs. Il arrive que des élèves ayant une bonne prononciation, fassent exprès de mal prononcer pour ne pas se faire remarquer : ils restent ainsi comme les autres. L'anxiété perturbe et réduit l'attention de l'apprenant entraînant une diminution de la quantité d'informations qui peut être encodées. À cause de ses préoccupations, il est probable que l'apprenant se parle à lui-même intérieurement (eg : « je n'arriverai pas à le faire », « j'ai peur de passer devant tous le monde »...). Nous nous rappelons que nous étions nous-même anxieuse en classe de langues durant notre scolarité. L'envie de participer était bien là, mais la peur trop forte nous en empêchait. De là

naissait la frustration de ne pas avoir réussi à exprimer nos idées mais aussi un sentiment de culpabilité de ne pas avoir satisfait le professeur. C'était un cercle vicieux, puisque nous nous dévalorisions par rapport aux autres camarades et nous nous sentions incompétente. De plus, nous avons souvent observé que certains enseignants, au lieu d'encourager les élèves à s'exprimer, vont faire des remarques négatives (eg : « oh la la c'est le silence radio dans ce rang »). Il semblait que selon eux, si les élèves ne prenaient pas la parole, c'est parce qu'ils n'en avaient pas envie, et ne remettaient jamais leurs pratiques en question. Pour cette raison, nous sommes très sensible à ce sujet en essayant du mieux que possible d'instaurer un climat bienveillant et sécurisant pour nos élèves ou bien de le perpétuer lorsque celui-ci est déjà installé par l'enseignant. Tout enseignant de langue devrait prendre le temps de rassurer les apprenants afin de créer un climat serein, cordial et d'entraide propice aux apprentissages pour pallier cette insécurité linguistique.

Les fondements de l'estime et de la confiance en soi se construisent en partie durant l'enfance, puis durant l'adolescence. Les sentiments principaux de l'estime et la confiance sont la sécurité, l'identité et l'appartenance (Arnold, 2006, p.416). Travaillant avec ce public, nous devons en tenir compte. Une estime et confiance convenables amèneront l'élève à une meilleure disposition envers les apprentissages. De plus, une attention particulière est à apporter aux migrants apprenant la langue dans le pays même. En effet, ils peuvent se retrouver en perte d'identité, de valeurs puisqu'ils sont éloignés de leurs repères culturels et parfois familiaux. Cette perte entraîne une fragilisation de l'estime. L'approche interculturelle est ici un bon moyen pour qu'ils puissent réaffirmer leur identité. Nous allons rebondir avec les travaux de Marie-Rose Moro. Cette psychiatre transculturelle a beaucoup travaillé sur l'importance de l'interculturel à l'école et prône la considération de la diversité culturelle parce qu'elle est une chance pour tous, une richesse à explorer. Nous ne pouvons nier aujourd'hui que cette diversité représente notre société. Nous avons déjà abordé l'importance de prendre en compte la langue et la culture de l'élève allophone à l'école (cf. chap III.3.2). Les recherches de Marie-Rose Moro ont en outre démontré que l'élève n'éprouvera pas de difficultés cognitives et linguistiques pour passer d'une langue à l'autre à une condition : qu'il puisse s'appuyer sur sa langue maternelle car c'est celle avec laquelle il a appris à parler, qu'il a acquis le langage. D'ailleurs, lorsqu'un apprenant ressent une forte émotion et cherche à l'exprimer, c'est la langue maternelle qui ressurgit. Si nous refusons cet appui, ce sera comme si l'élève « *réapprenait à parler dans sa langue seconde* » (Moro, 2014) puisqu'il y aurait une dissociation entre l'affectif et le cognitif. En effet, l'affectif est relié aux parents, à la famille et le cognitif est en lien avec l'école. Or pour que les apprentissages soient harmonieux, l'élève doit pouvoir faire des aller-retours entre ces deux composantes. En outre, John Schumann, professeur émérite à l'UCLA<sup>4</sup>, en résumant les travaux neuroscientifique sur l'impact des affects dans l'apprentissage des langues, conclut : « *le tronc cérébral et le système limbique, qui comprend le système d'appréciation, module émotionnellement la cognition, de fait, dans*

---

4 University of California, Los Angeles

*le cerveau, l'émotion et la cognition sont distinctes mais inséparables. Donc, d'un point de vue neural, l'affect est une partie intégrante de la cognition.* » (Schumman dans Arnold, 2006). L'approche interculturelle prend donc en compte cette dimension affective dans l'apprentissage du FLSco.

Nous ferons un dernier point sur les attitudes. Les attitudes précèdent les comportements que l'apprenant va adopter pour apprendre une langue étrangère. Elles peuvent se rapporter à la langue (eg : valeur, intérêt de l'apprentissage) mais aussi à la culture (eg : la manière de vivre des locuteurs). Elles peuvent être modifiées selon la motivation de l'apprenant. Elles sont souvent positives (eg : effort d'apprentissage), parfois négatives (eg : refus de s'impliquer). Elles ont alors une influence sur la réussite de l'élève mais n'oublions pas que l'attitude de l'enseignant (eg : activités, savoir-être) tout comme celle du groupe-classe a aussi un impact important. Enfin, les attitudes des apprenants sont en partie conditionnées par leurs croyances sur la langue (eg : facile, difficile) et sur son processus d'apprentissage (eg : apprendre par cœur les règles de grammaire), sur les locuteurs natifs (eg : les espagnols sont de bons vivants) ainsi que sur soi-même. Les croyances sur nous-même sont généralement profondément ancrées ce qui les rend difficile à transformer. Elles rejoignent ici l'image de soi.

---

## **VII.2. Stimuler les facteurs affectifs positifs**

---

### **VII.2.1. Suggestions de pratiques**

À la suite des recherches scientifiques démontrant l'importance de prendre en compte les facteurs affectifs dans l'apprentissage, de nombreuses disciplines, pratiques, activités à mettre en place en classe ont vu le jour afin de stimuler les facteurs positifs.

Nous allons commencer avec la discipline positive. L'objectif de cette pédagogie est le développement du sens du collectif en favorisant le sentiment d'appartenance et l'envie de contribuer à la vie scolaire. Il a en effet été prouvé que les élèves apprennent mieux lorsque leur sentiment d'appartenance est élevé comme celui de leurs enseignants avec leur équipe éducative. De plus, le sentiment d'appartenance est directement lié à l'estime de soi. La discipline positive propose des outils concrets. Par exemple, afin que les élèves se responsabilisent, de nombreux enseignants instaurent ce que l'on appelle parfois « Les métiers des élèves » : plusieurs élèves se voient attribuer chaque semaine une responsabilité (tel était le cas dans toutes les classes où nous avons travaillé). Voici quelques « métiers » possibles : le responsable de la date, de l'appel, de la météo ou bien encore les chefs de rang, les distributeurs. Cet outil simple à mettre en place augmente le sentiment d'appartenance des élèves qui apportent leur contribution à la vie de classe ; ils se sentent ainsi « utiles » dans le groupe. Enfin, des activités simples et rapides pour créer du lien entre les élèves peuvent être mises en place telles que les

« rencontres expresses » : activités au cours desquelles les élèves, en binôme, apprennent à mieux se connaître. L'enseignant peut par exemple leur demander pendant quelques minutes de raconter un souvenir du week-end, échanger l'humeur du jour ou bien encore de dire ce dont ils se souviennent de telle leçon. En classe de langue nous appelons souvent ces activités « brise-glace ». En apprenant davantage à se connaître, les élèves apprennent à mieux se respecter. Ce peut être aussi réunir la classe autour d'un projet afin de créer une histoire, un vécu commun. En effet, nous pensons que développer ce sentiment d'appartenance est d'une importance capitale et il l'est d'autant plus pour les élèves allophones. Lorsque nous intégrons un nouvel établissement, nous nous sentons plus ou moins perdus et nous aspirons tous à être accueillis, acceptés, reconnus ; en résumé à trouver notre place. Les élèves allophones naviguent sans cesse entre le dispositif UPE2A et leur classe d'inclusion ce qui peut altérer ce sentiment. Ces élèves arrivent d'un autre pays et ne parlent pas la langue, entraînant parfois un sentiment d'exclusion au sein de l'établissement scolaire. Il serait donc primordial d'instaurer dès le début une discipline positive au sein du dispositif et de la classe d'inclusion en en discutant avec le collègue responsable de cette dernière.

Pour renverser positivement les croyances négatives des élèves sur leur capacité à parler, Brown propose un jeu de visualisation. Il conseille aux apprenants de s'imaginer en train de s'exprimer, d'interagir de manière fluide avec des locuteurs natifs : « *puisque'un lien très direct existe entre nos sentiments et nos images mentales [...] ceci peut faire que l'élève se sente plus capable de le faire et par là mieux réussir ce qu'il fait dans la classe de langue.* » (Arnold, 2006, p.419). La visualisation est une technique souvent utilisée dans les thérapies ou dans le domaine du sport de haut niveau. Nous pouvons alors imaginer mettre en place cet exercice avec nos élèves avant une activité d'expression orale par exemple. Lors du stage pédagogique de notre première année de Master, nous avons préparé les élèves à l'épreuve du DELF A1. La veille de l'examen, nous avons fait un exercice de sophrologie similaire pour les aider à déstresser et à mobiliser la confiance en eux. Après avoir détendu leur corps, nous leur avons fait attraper imaginativement une boule de lumière qui leur apporterait toute l'énergie nécessaire à la réussite de cet examen. Les élèves devaient s'imaginer confiants et fiers en train d'écrire sur leur copie.

Enfin, les activités artistiques mêlées à l'apprentissage du français sont une bonne voie pour prendre en compte les facteurs affectifs, comme nous l'avons déjà vu avec la démarche d'apprentissage de Kim Hyunh *Des sensations aux émotions* (cf. chap VI.2.2). Les activités artistiques sont riches : elles se réfèrent aux arts visuels (peinture, dessin, cinéma, photographie...), aux arts du son (chansons, musiques instrumentales...) mais aussi aux arts du spectacle vivant (danse, cirque, théâtre...). Les enseignantes avec qui nous avons travaillé effectuaient régulièrement des travaux artistiques parce qu'ils permettent de valoriser les élèves en favorisant leur confiance et estime personnelles. En outre, les activités artistiques sont souvent reliées aux activités culturelles. Elles permettent alors de partir à la découverte des

cultures. Par ce biais, on contribue aussi à l'inclusion des élèves à la société française, à leur sentiment d'appartenance. Lors de la formation du CASNAV portant sur la psychologie interculturelle, Yagmur, doctorante, nous a parlé du projet « Théâtre Pluralité » qu'elle a mené auprès de collégiens allophones. À l'origine, le Théâtre Pluralité sont des ateliers d'expression créatrice créés par l'Équipe de Recherche et d'Intervention Transculturelles (ERIT) de Montréal au Canada, en partenariat avec des enseignants du secondaire. Cette équipe regroupe des professionnels de la santé pour les enfants et les adolescents (pédopsychiatre, psychologue, art-thérapeute) ainsi que des chercheurs spécialistes des problématiques sociales et transculturelles. Ils élaborent des programmes à visée préventive, thérapeutique et formative. Le projet Théâtre Pluralité fait partie des programmes de prévention. Il a pour objectif de répondre aux difficultés d'insertion des jeunes issus des quartiers multiethniques défavorisés de Montréal. Ainsi, ce programme « *mise sur la créativité pour soutenir les processus de transformation qui surgissent face à l'adversité, et pour créer des ponts entre les multiples univers et les diverses identités des jeunes immigrants et réfugiés* ». (Équipe Erit et Équipe Elodil, 2009, p.5). Les ateliers se déroulent en cinq temps :

1. Rituel d'ouverture (transition entre l'espace scolaire et l'espace théâtre) ;
2. Petits jeux pour instaurer la motivation ;
3. Outils dramaturgiques (apprentissage de techniques d'improvisation et du langage non-verbal) ;
4. Mise en scène des histoires selon le thème choisi (exemples de thèmes : les situations nouvelles, ce que l'on aime, les rencontres, les rêves, les fêtes et les cérémonies...) ;
5. Rituel de fermeture (partage du vécu de l'atelier).

Ce projet donne alors l'occasion aux élèves d'apprendre à se connaître, et par la même de renforcer la bonne entente et cohésion du groupe-classe, mais aussi d'exprimer des pensées plus personnelles et des émotions.

### **VII.2.2. Prise en compte des affects dans notre pratique**

Comme nous l'avons précédemment mentionné, nous étions nous-même stressée pendant les cours de langues étrangères. Ces tensions poussent à mettre en place des stratégies socio-affectives (Cyr, 1998). Elles sont relatives aux interactions entre l'enseignant et les apprenants mais aussi entre les apprenants en classe ou hors-classe avec les locuteurs (natifs et non-natifs). Elles comprennent également la gestion des émotions notamment pour la réduction de l'anxiété. C'est ainsi que discuter avec les membres du groupe ou échanger un petit mot avec l'enseignant avant l'entrée en classe réduisait notre stress, et nous mettait plus en confiance. De ce fait, lors de nos stages, nous prenions le temps de discuter avec les élèves pour ne pas rentrer abruptement dans la leçon. Par exemple, nous leur demandions s'ils avaient passé un bon week-end, s'ils avaient bien mangé à la cantine ou tout autre chose qu'ils souhaitaient faire partager à la classe. Selon nous, la bonne entente avec les camarades est un paramètre primordial qui conditionne en partie la motivation dans l'apprentissage et donne

confiance en soi afin de participer en cours.

Nous nous souvenons également que nous aimions lorsque l'enseignant « venait nous chercher » en nous interrogeant puisque nous avions peur de prendre nous-même l'initiative. Nous nous sentions alors valorisée et cela nous poussait à participer de nouveau par nous-même. Aussi, lorsque nous avions la réponse, nous cherchions du regard l'enseignant pour qu'il nous interroge. Durant notre stage à l'école Jules Ferry, une élève était toujours anxieuse et tendue. Cela se manifestait par son regard inquiet, son corps crispé. Afin qu'elle ne se sente pas exclue du groupe – vu que ses camarades participaient facilement – nous allions doucement la chercher les premiers temps. Cette stratégie a eu un effet positif puisqu'elle prenait plaisir ensuite à lever le doigt pour être interrogée. Au bout de quelques séances, elle était tout aussi volontaire que ses camarades. Nous sentions également que les échauffements de l'activité physique la détendaient. Ne pas forcer les élèves qui viennent d'arriver depuis deux, trois jours est aussi important. Certains ont en effet besoin d'un temps d'observation en plus de recevoir suffisamment d'input linguistique avant d'oser prendre la parole. Souvent, ils vont montrer leur compréhension par le non-verbal.

Nous prenions aussi soin de laisser tous les élèves s'exprimer même si le temps était parfois juste. En effet, les élèves n'aiment pas se sentir exclus : cela entraîne chez eux de la frustration et un sentiment d'injustice. Il en était de même pour participer aux activités (eg : prendre notre place pour donner les consignes). Lorsque le temps ne le permettait pas, nous expliquions aux élèves les raisons pour lesquelles ils ne pouvaient pas tous participer, mais que ceux n'ayant pu n'aurait pas à s'inquiéter car leur tour viendrait. Tenir notre promesse est significatif pour eux et ils nous attendent généralement « au tournant ». Ceci démontre qu'ils peuvent nous faire confiance et que nous n'allons pas les trahir.

Bien évidemment, reconnaître les efforts et les capacités des élèves les encourage aussi à s'impliquer et accroît leur estime et confiance. Ainsi, nous félicitons souvent les élèves et lorsque les élèves commettaient des erreurs, nous les rassurons en prenant soin de les corriger en douceur ou en ayant recours à l'humour par exemple. L'humour est bon moyen de dédramatiser l'erreur car cela permet de porter un autre regard sur celle-ci. C'est donc un cercle vertueux qui s'instaure : la reconnaissance entraînant l'estime de soi qui va à son tour augmenter l'implication, qui sera de nouveau reconnue par l'enseignant (...).

Enfin, nous terminerons par la nature des relations affectives que nous avons nouées avec les enfants. Tout d'abord, les enfants sentent quand on les aime, quand on apprécie être en leur compagnie et viennent de ce fait facilement vers vous. Étant naturels et spontanés, ils n'hésitent pas à démontrer l'affection qu'ils vous portent au travers de dessins ou mots doux. Les enfants aiment raconter leur vie, dans les moindres détails. Ils aiment qu'on les écoute, mais ils sont tout aussi curieux de savoir ce qui

peut bien se passer dans notre vie ! À travers nos stages, nous avons pu malheureusement constater que bon nombre d'enfants migrants ont des conditions de vie qui ne sont pas évidentes. Celles-ci affectent plus ou moins leur état émotionnel, leur comportement et donc bien évidemment leurs apprentissages. Ainsi, en tant que stagiaire, nous avons souvent tenu le rôle de confidente : les enfants nous racontaient leurs petits ou gros tracas, venaient chercher du réconfort... Ces discussions les ont aidés à prendre du recul sur leur situation ou à se décharger émotionnellement. Il faut cependant veiller à instaurer des limites en expliquant que nous sommes avant tout une « maîtresse » et non un membre de leur famille : en effet certains enfants en grande difficulté familiale nous appelaient « maman » ou bien « tatie ». Ces limites doivent s'expliquer en douceur pour ne pas que l'enfant se sente à nouveau rejeté. Nous étions alors ce que Boris Cyrulnik, psychiatre et neurologue français, appelle un « tuteur de résilience » (Cyrulnik, 2019). Dans le domaine psychologique, la résilience se définit comme la capacité à surmonter des épreuves puis à retrouver un équilibre. Elle se construit dans la relation avec autrui à condition qu'elle soit bienveillante, empathique, sécurisante. Dans les dispositifs UPE2A, les enseignants sont souvent des tuteurs de résilience pour les élèves qui ont vécu des situations traumatisantes parce qu'ils vont croire en eux, en leur capacité de réussir leur scolarité malgré leur fragilité psychique. Posséder un sens « psychologique » est, selon notre conviction, une composante essentielle dans l'enseignement auprès des jeunes enfants, et c'est ce qui nous plaît aussi dans ce métier d'enseignant, étant nous-même passionnée de psychologie.

## CONCLUSION

---

Le dessein de ce mémoire était d'apporter des éléments de réponses à nos questionnements initiaux, soit : définir ce qu'est prendre en compte le corps dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, expliquer pourquoi cette considération est nécessaire et enfin donner des exemples de pratiques pédagogiques à mettre en œuvre en classe de FLSco. Ces réponses ont pu être procurées d'une part grâce à notre stage pédagogique au cours duquel nous avons mis en place des projets concernant l'apprentissage du FLSco à travers l'implication corporelle des élèves, et d'autre part, grâce à nos recherches qui nous ont permis d'approfondir notre réflexion et d'argumenter nos propos. Notre conclusion se divisera en deux parties : dans la première partie nous allons nous attacher à résumer les éléments clés de chaque chapitre rédigé. La seconde exposera ce que ce travail universitaire nous a apporté tant au niveau professionnel que personnel.

Ainsi, dans notre tout premier chapitre, nous avons pris soin de définir le contexte institutionnel dans lequel nous avons réalisé notre stage. Nous avons vu que le CASNAV a pour mission principale de former tous les acteurs du système éducatif travaillant directement ou indirectement avec les EANA et les EFIV. L'équipe de formateurs doit aussi se montrer coopérante avec les différents partenaires concernés par ce public (eg : associations, centres sociaux...). Enfin, par leurs nombreuses actions, ils contribuent à favoriser la réussite scolaire de ces élèves, notamment en menant aussi une politique d'inclusion pour les familles élèves (eg : OEPRE). Les EANA et les EFIV sont accueillis au sein des dispositifs UPE2A où les enseignants spécialisés vont leur apprendre les fondamentaux de la langue française ainsi que les codes scolaires dans l'objectif qu'ils soient presque ou totalement inclus dans leur classe d'âge. Les profils de ces élèves sont divers entraînant une hétérogénéité parfois importante dans ces dispositifs. Nous avons expliqué les spécificités des élèves TPSA/NSA, public relativement nouveau en France, pour lesquels la scolarisation pose des difficultés dues à leur non-maîtrise des pré-requis des compétences scolaires attendues pour leur âge ainsi qu'à une expérience fragile voir inexistante de la culture scolaire, en plus de la barrière de la langue.

Dans le deuxième chapitre, nous avons rendu compte des structures où nous avons effectué notre stage, les tâches qui nous ont été confiées, le public avec lequel nous avons travaillé et les activités réalisées. Parallèlement, nous avons été stagiaire au CASNAV de l'Académie de Toulouse : nous avons découvert l'équipe de formateurs et leurs rôles ainsi que son fonctionnement. Nous avons aussi pu assister à toutes les formations. De plus, nous avons eu pour mission principale la contribution à l'enrichissement des ressources pédagogiques et leur mise en ligne sur le site internet du centre. À titre d'exemple, nous avons créé un guide pédagogique intitulé « En ville » dont l'objectif est de faciliter le travail de recherche de ressources (eg : idées d'activités, ouvrages...) des enseignants sur cette thématique. Nous avons aussi effectué une journée d'observation à l'Espace d'Accueil qui reçoit les

EANA, explique aux familles le fonctionnement de notre système scolaire et évalue les compétences des élèves dans leur langue avant de proposer une affectation dans un établissement scolaire. Ensuite, nous avons réalisé notre projet sur l'apprentissage du FLSco à travers l'activité physique et sportive au sein du dispositif UPE2A de l'école primaire Jules Ferry. Après avoir présenté son fonctionnement et les élèves, nous avons expliqué en quoi consistait ce projet tout en décrivant le déroulement des séances menées. Ce projet a débouché sur la réalisation de deux vidéos : une où les élèves ont présenté leurs jeux sportifs et une autre où ils ont chanté une chanson dans toutes les langues de la classe. Enfin, l'apprentissage du FLSco par le biais d'ateliers sensoriels s'est déroulé dans le dispositif UPE2A-NSA du collège Nourago. Nous avons là aussi présenté le dispositif et les apprenant avant de détailler notre programme. Le projet s'est clôturé par la visite de La Maison de la Violette ce qui a permis aux élèves de vivre un atelier sensoriel autour de créations artisanales à la violette.

Au troisième chapitre, nous avons défini les pédagogies, méthodologies et approches éducatives sur lesquelles nous nous sommes appuyées pour la conception de nos séances. Notre pratique se veut éclectique puisque nous avons emprunté divers éléments à telles ou telles pratiques. Par la même, nous avons suivi les principes de la pédagogie différenciée en nous adaptant à chaque élève selon son niveau de français afin qu'il puisse réaliser les activités. Nous souhaitons que les élèves soient pleinement acteurs de leurs apprentissage en les impliquant activement pendant les cours et l'élaboration des traces écrites, comme le préconisent la méthodologie directe et active. Les séances étaient programmées pour que nos élèves communiquent entre eux puisque c'est en communiquant et en agissant ensemble qu'ils apprennent la langue et acquièrent la compétence de communication. Pour terminer, notre pratique enseignante est ancrée dans une approche interculturelle de l'enseignement du français de scolarisation. Cette approche développée par Nathalie Auger comporte de nombreux atouts puisqu'elle permet de valoriser la langue et la culture de l'élève allophone, de développer ses compétences méta-langagières ou bien encore de comprendre certaines erreurs pour y remédier.

Dans le quatrième chapitre, nous nous sommes attachée à définir ce qu'est le corps. Pour cela, nous avons fait un tour d'horizon de divers points de vue philosophiques, sociologiques et scientifiques. Nous avons vu que des centaines d'années durant, le corps était considéré comme un troubleur de l'âme empêchant l'esprit, matière la plus pure, d'accéder aux savoirs. Il devait être alors caché, discipliné : c'est pourquoi les pratiques pédagogiques ont longtemps suivi ces représentations sociétales. De ce fait, le corps des élèves était soumis à une discipline stricte et n'avait aucune place dans la participation à l'acquisition des connaissances. Encore de nos jours, même si les représentations ont bien évolué, faire participer le corps des élèves aux apprentissages inquiète les enseignants qui y voient entre autres une source de perte de contrôle sur la classe. Cependant, lorsque nous regardons le développement du jeune enfant, la composante sensori-motrice est nécessaire à son bon développement cognitif incluant

les capacités de langage, de mémorisation, de compréhension.

Au cinquième chapitre, nous avons vu l'impact positif des gestes pédagogiques et du mouvement sur les processus de compréhension et de mémorisation des élèves. Rappelons qu'un geste pédagogique peut être un mime, un emblème, un geste co-verbal ou une mimique faciale. Ils remplissent plusieurs fonctions : apporter une information (lexicale, grammaticale ou phonologique) à l'élève, gérer les activités, les interactions et l'attention et enfin évaluer les élèves en les encourageant, les félicitant ou leur signalant une erreur. À travers les diverses études présentées, nous avons vu qu'impliquer les élèves dans le mouvement renforce leur mémorisation des items parce que l'information se retrouve codée à de multiples reprises. De plus, le mouvement a une incidence directe sur les connexions neuronales en augmentant les capacités d'apprentissage. Les chercheurs ont depuis longtemps validé que la mobilité corporelle va de pair avec la vivacité d'esprit. Nous avons ensuite donné des exemples de pratiques pédagogiques prenant en compte la dimension corporelle de l'élève comme l'éducation kinesthésique de Paul Dennison, initiateur du mouvement dans l'apprentissage, la méthode verbo-tonale pour faire sentir la prosodie du français aux apprenants ou bien encore l'approche grammaticale kinesthésique *Grammar in Motion* de Jean-Rémi Lapaire. Ce chapitre s'est clôturé par la description détaillée de deux séances d'apprentissage du FLSco et d'activité physique et sportive menées auprès des élèves allophones de l'école Jules Ferry.

Dans le sixième chapitre, nous avons abordé la question de la sensorialité à l'école. Nous y avons découvert des méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture multi-sensorielles quand le toucher y est incorporé. En effet, le sens tactilo-kinesthésique agirait comme un médium en faisant le lien entre les processus phonologiques et orthographiques. Ici aussi, la mémorisation des lettres est consolidée grâce à l'accumulation de mémoires multi-sensorielles qui renforcent le codage mnésique et favorisent la récupération du mot en mémoire. Après vous avoir présenté l'alphabet sensoriel de la neurologue Zekri-Hurssel, nous avons révélé la démarche d'apprentissage du français langue étrangère de Kim Huynh basée sur la mise en éveil de sensations et d'émotions aidant à faire surgir les mots et à engendrer la communication entre les apprenants. Dès lors, ils vont avoir plaisir à rentrer dans l'interaction langagière. Les nouveaux savoirs langagiers sont ensuite co-construits grâce à cette étape de verbalisation commune des sensations et émotions. Pour terminer, nous avons de nouveau illustré notre pratique avec une séance d'expérience sensorielle et d'apprentissage du FLSco auprès des collégiens TPSA-NSA.

Dans le septième et dernier chapitre, nous avons exploré le rôle des affects, notamment celui des émotions, mouvements corporels internes, qui impactent positivement ou négativement l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons vu que cet apprentissage est bien souvent source d'anxiété pour plusieurs raisons. C'est pourquoi l'enseignant doit autant que possible réduire les facteurs négatifs et

stimuler les facteurs positifs. Nous avons à ce titre donné des exemples de techniques et disciplines pédagogiques avant d'expliquer comment nous avons pris en compte les affects dans notre pratique.

Pour résumer, prendre en compte le corps des élèves signifie donc mettre leur corps en mouvement aussi bien qu'éveiller leur sens. Cette considération se révèle indispensable parce qu'elle engendre un fort impact positif sur la compréhension et la mémorisation des diverses composantes langagières. Le corps est donc un vecteur idéal pour les apprentissages. Ainsi, il est préférable de mettre les élèves en action, de solliciter leurs sens afin de faciliter les apprentissages puisque cela va leur permettre d'opérer des aller-retours entre perception et conceptualisation. En guise d'illustration, de nombreux exemples de pratiques y compris la nôtre ont été décrits : ils visait à expliciter notre conception des séquences pédagogiques ou des projets en lien avec la corporéité des élèves.

\* \* \*

Nous allons à présent énoncer une conclusion personnelle qui rendra compte de la richesse que nous a apporté cette période universitaire tant sur le plan professionnel qu'humain.

Concernant la réalisation du stage au sein des établissements scolaires, l'élaboration des séances nous a pris du temps parce que nos projets étaient nouveaux : tout était donc à créer. En même temps nous avons joui d'une grande liberté pédagogique ce qui nous rend très reconnaissante envers les enseignantes qui nous ont accueillies. En effet, elles nous ont fait confiance sans nous connaître en autorisant d'expérimenter les activités de notre choix. Même si le stage ne s'est pas déroulé comme nous l'aurions espéré au collège Nougaro, nous avons eu tout de même l'opportunité de découvrir un nouveau public avec sa pratique enseignante associée. Travailler avec Claude et Nadia et leurs élèves a été très agréable. Les élèves étaient enthousiastes, souriants et ont activement participé aux projets. Grâce aux activités interculturelles, nous avons découvert le fonctionnement des langues d'origine des élèves mais aussi des aspects de leurs cultures (eg : nouveaux plats, jeux...).

Au niveau du CASNAV, nous avons eu le plaisir de connaître l'équipe de formateurs qui est très compétente. Nous avons aimé leur manière de mener les formations notamment parce qu'ils nous ont fait vivre les activités que l'on peut mettre en place auprès des élèves. Leurs apports de ressources était toujours complet. De ce fait, les formations se sont révélées hautement instructives et riches. Nous avons pu aussi observer des techniques de formations et avons découvert ce nouveau métier qui nous a plu. Désormais, il nous ouvre une nouvelle perspective de carrière. Enfin, l'habilitation d'examinatrice au DELF obtenue nous a permis d'avoir notre première expérience dans ce contexte et de ce fait de développer de nouvelles compétences professionnelles.

Sur le plan du travail de recherche pour le mémoire, nous avons apprécié ce temps de lectures parce

qu'il nous a permis de partir à la découverte de pratiques enseignantes prenant en compte le corps dans l'enseignement et l'apprentissage pour finalement en tester quelques unes durant notre stage. Nous avons exploré différentes manières de considérer le corps et vu qu'il peut participer comme vecteur d'apprentissage dans toutes les fonctions linguistiques du langage (lexique, grammaire, phonétique...). Nous avons pu ainsi constater que malgré les nombreuses recherches et pratiques corporelles élaborées, peu d'enseignants y ont recours de nos jours. Aborder la question du corps dans les formations professorales est selon nous primordiale compte tenu du rôle majeur qu'il joue dans l'acquisition plus efficace des connaissances.

Ces années passées à enseigner aux enfants allophones nous ont bien confirmé le choix de cette voie dans laquelle nous nous sommes engagée. Les expériences que nous avons vécues nous ont sincèrement touché et ont renforcé la passion que nous avons pour l'enseignement. Nous avons plusieurs projets en tête quant à l'avenir et les laissons mûrir à leur rythme (cf. ouverture). Nous estimons que ce métier se révèle plein de richesse notamment par l'interculturalité véhiculée par les élèves. Il est ainsi rempli d'humanité, de partage, offrant une ouverture d'esprit et de cœur quant aux diverses langues et cultures du monde. Vis-à-vis de ces élèves, nous nous sommes engagée à leur offrir un cadre bienveillant, empathique, sécurisant afin qu'ils puissent avancer avec confiance dans les apprentissages. Être enseignant, c'est accompagner les enfants dans leur épanouissement personnel, les encourager à donner le meilleur d'eux-mêmes, à révéler leur potentiel. En dépit de conditions parfois difficiles pour certains élèves, ils venaient à l'école avec le sourire, avaient envie d'apprendre si bien que leurs yeux pétillaient à chaque activité. Et puis, il faut bien avouer qu'ils étaient adorables en nous appelant avec leur petit accent « métréze » ou « ekchandra » ! Nous avons partagé avec ces élèves de beaux moments de complicité et ces années furent de très belles aventures que nous n'oublierons jamais.

## OUVERTURE

---

Les projets menés autour de la prise en compte du corps dans l'enseignement et l'apprentissage ont fait émerger l'idée d'un nouveau dessein. Ainsi, nous pensons peut-être nous engager dans la voie des études doctorales afin d'approfondir la question du corps en mettant en place une recherche-action rigoureuse.

Nous avons vu que le corps a un impact positif conséquent sur les processus de compréhension et de mémorisation des diverses composantes langagières. Or, les élèves peu ou non scolarisés auparavant éprouvent des difficultés pour saisir certains concepts et mémoriser le vocabulaire nouveau puisqu'ils n'ont pas pu acquérir ces stratégies d'apprentissage comme les élèves scolarisés l'ont appris. De ce fait, leur vitesse d'apprentissage et leurs progressions linguistiques sont bien plus lentes et ardues, conduisant parfois à les décourager voire à rompre avec le système scolaire. Nous aimerions savoir si la mise en place d'une pédagogie centrée sur le corps permettrait de pallier ces difficultés et d'améliorer leur apprentissage de la langue française.

Ainsi, nous pourrions tout à fait imaginer un enseignement quotidien alternant entre des activités corporelles et des activités plus traditionnelles. Nous pourrions enseigner la lecture et l'écriture grâce à la mise en place de méthodes multi-sensorielles puisqu'elles ont largement fait leur preuve. Quant à l'enseignement de la prosodie et des phonèmes, nous pourrions nous appuyer sur la méthode verbo-tonale comportant sa gestualité co-verbale ainsi que sur la méthode Borel-Maisonny. Ensuite, la grammaire pourrait être apprise à travers une approche kinesthésique en nous inspirant de celle élaborée par Jean-Rémi Lapaire. Sans oublier des ateliers où les sensations et les émotions des élèves seraient mises à contribution comme tel est le cas dans la démarche d'apprentissage de Kim Huynh. Apprendre à l'élève à être à l'écoute de son corps, accroître sa confiance, améliorer sa concentration et développer des valeurs qui lui sont chères à l'aide de techniques sophrologiques peuvent aussi constituer une piste intéressante.

Nous souhaiterions évaluer les effets de cette « pédagogie de la corporéité » comme nous l'appelons. Si les résultats se révèlent concluants, en découlerait l'élaboration d'une méthode d'enseignement et d'apprentissage du français langue de scolarisation à destination des enseignants travaillant auprès des élèves peu ou non scolarisés antérieurement. En effet, il n'existe aucune méthode à ce jour pour ce public ce qui fait que les professeurs piochent dans diverses méthodes pour enfants et adultes afin d'élaborer leurs cours. La création d'une méthode permettrait par la suite d'intervenir dans la formation continue d'enseignant tout comme celle de formation initiale d'étudiants se destinant à travailler auprès de ce public. L'idée de ce projet nous motive mais nous allons la laisser mûrir à son rythme avant, peut-être, de nous engager.

## RÉFÉRENCES

---

### BIBLIOGRAPHIE

- Auger, N. (2004). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)*, DVD : Canopé – CRDP de Montpellier.
- Bagot, J-D. et al. (1999). *L'ABCdéaire des cinq sens*. Éditions Flammarion.
- Bara, F., Delannoy, C., et al. (2016). *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*. Éditions Retz.
- Cuq, J-P., et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Cyrułnik, B. (2019). *La nuit, j'écrirai des soleils*. Éditions Odile Jacob.
- Debarbieux, E. (2018). *L'Impasse de la punition à l'école : des solutions alternatives en classe*. Armand Colin.
- Defays, J-M., et Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Éditions Mardaga.
- Delory-Momberger, C. (2016). *Éprouver le corps: Corps appris, corps apprenant*. Eres.
- Driès, F. (2017). *Brain Gym : bouger pour apprendre*. Éditions Hachette Pratique.
- Durand, Y., Marquer, E., et Klein, L. (2010). *Le Bled philosophie [spécial bac]*. Hachette Éducation.
- Équipe Erit et Équipe Elodil. (2010). *Théâtre pluralité : manuel de formation d'atelier d'expression créatrice*. Montréal.
- Gentaz, E. (2009). *La main, le cerveau et le toucher*. Dunod.
- Girard, V., Chalvin, M. J., (1997). *Un corps pour comprendre et apprendre*. Nathan pédagogie.
- Le Petit Larousse illustré. (2016). Paris : Larousse.
- Sanchez, A. (2018). *Rapport de stage*. (Rapport de stage Master 1 Apprentissage, Didactique du Français Langue Étrangère, Université Toulouse Jean-Jaurès).
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Spinelli, P., et Benchetrit, K. (2018). *Un autre regard sur l'enfant : De la naissance à six ans - Montessori pour les parents et les éducateurs*. Desclée de Brouwer.
- Vigarelo, G. (2018). *Le corps redressé*. Éditions du Félin.
- Zékri-Hurstel, R. (2001). *Un nouveau regard sur l'élève: langage, gestes et postures*. Rouergue.

## SITOGRAPHIE

Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192(4), 101-110. doi:10.3917/lang.192.0101.

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (4), 407-425. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm>

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Di Pastena, A., Schiaratura, L. et Askevis-Leherpeux, F. (2015). Joindre le geste à la parole : les liens entre la parole et les gestes co-verbaux. *L'Année psychologique*, vol. 115(3), 463-493. doi:10.4074/S0003503314000141.

Eduscol. (2015) . *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et l'évaluation des acquis scolaires des élèves*. En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>

Faure, M. (2005). *Une approche des jeux sportifs collectifs pour l'EPS à l'école primaire*. En ligne : <http://www.saint-martin.ien.13.ac-aix-marseille.fr/spip/sites/www.saint-martin.ien.13/spip/IMG/pdf/expose-MFpdf.pdf>

Hainselin, M., Quinette, P. & Eustache, F. (2013). Qu'est-ce que la mémoire de l'action : Revue théorique et perspectives. *Revue de neuropsychologie*, volume 5(2), 129-134. doi : 10.3917/rne.052.0129.

Huynh, K. (2015). Des sensations aux émotions dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Le Journal de l'Alpha n°197 : Le pouvoir des émotions*. En ligne : [http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja197\\_p044\\_huynh.pdf](http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja197_p044_huynh.pdf)

Lapaire, J-R., Etcheto, P. (2010). Postures, manipulations, déambulations : comprendre la grammaire anglaise autrement . *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Éd. de l'INSHEA, 2010, 49, pp.45-58. En ligne : [halshs-01629056](https://halshs-01629056) .

Liu, F., Sulpizio, S., Kornpetpanee, S., Job, R. (2017). It takes biking to learn : Physical activity improves learning a second language. *PLoS ONE* 12(5): e0177624. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177624>

Lingua Level. *Descripteurs pour l'auto-évaluation pour des apprenants du premier cycle de l'enseignement secondaire*. (2009). En ligne : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680492ff2>

Lloca, R. (2008). Du geste à la parole. En ligne : <http://www.franccparler-oif.org/images/stories/articles/llorca2008.htm>

Mendonça Dias, C. (2013). Les progressions linguistiques et scolaires des collégiens nouvellement arrivés, non ou peu scolarisés antérieurement. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 10 (10-1). En ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/1540> ; DOI : 10.4000/rdlc.1540

Ministère de l'éducation nationale enseignement supérieur recherche. *Bulletin Officiel : Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires : circulaire du 28 octobre 2004.* (2004). En ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/39/MENP0402363N.htm>

Ministère de l'éducation nationale. *Bulletin Officiel : Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés : circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012.* (2012). En ligne : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61536](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536)

Nations Unies. La déclaration universelle des droits de l'Homme. (1948). En ligne : <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>

Razzano, R. (2016). *L'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés dans les écoles françaises et suédoises* (Mémoire de maîtrise, Université d'Orléans). En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01658182/document>

Sender, E. (2015). Comment l'exercice physique booste nos capacités mentales. *Sciences et Avenir*. En ligne : [https://www.sciencesetavenir.fr/sante/bouger-ameliorer-le-cerveau\\_29226](https://www.sciencesetavenir.fr/sante/bouger-ameliorer-le-cerveau_29226)

Spanghero-Gaillard. (2008). *Comment l'être humain comprend ? Quelques éléments de réflexion à partir de l'apprentissage d'une langue étrangère*. Université Toulouse Jean-Jaurès. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01352182/document>

Tardif, E., & Doudin, P. A. (2010). Neurosciences, neuromythes et sciences de l'éducation. *Prismes: revue pédagogique HEP Vaud*, 12, 11-14. En ligne : <http://www.formapex.com/telechargementpublic/tardif2010a.pdf>

Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères: Etude sur des enfants de 5 ans* (Thèse de doctorat, Université Paris-Diderot). En ligne : <tel-00371041>.

Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In C. Corblin & J. Sauvage (éds). *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, coll. « Enfance & Langues », 31-54.

## VIDEGRAPHIE

Lapaire, Jean-Rémi. (2014, 8 février). Grammar in Motion : Time [Vidéo en ligne]. Repéré à : <https://www.youtube.com/watch?v=ElyYPOqcXFw>

Mourot, Alexandre (réalisateur et producteur). (2017). Le maître est l'enfant [film documentaire]. Société de production : Dans le sens de la vie.

## COURS À L'UNIVERSITÉ TOULOUSE JEAN-JAURÈS

Billières, M. (2017). *Phonétique corrective (SLF0705V)*. Recueil inédit, Université Toulouse Jean-Jaurès.

Köpke, B. (2017). *Apprentissage d'une langue seconde et bilinguisme (SL0D702V)*. Recueil inédit, Université Toulouse Jean-Jaurès.

Köpke, B. (2018). *Neuropsycholinguistique (SL0G902V)*. Recueil inédit, Université Toulouse Jean-Jaurès.

Spanghero-Gaillard, N. et Vialettes-Basmoreau, L. (2019). *Ingénierie de la formation en langue (SLF0114V)*. Recueil inédit, Université Toulouse Jean-Jaurès.

## **CONFÉRENCES**

Gueguen Catherine. (2019. Avril). *Heureux d'apprendre à l'école : comment les neurosciences affectives peuvent changer l'école ?* Grande Halle de l'Union, L'Union.

Massa, É. (2018, mars). *Parler plusieurs langues permet-il à notre cerveau de se préserver des effets du vieillissement ?* Communication présentée à La Semaine du Cerveau, Toulouse Goethe-Institut.

## ANNEXES

---

ANNEXE 1 : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

ANNEXE 2 : Quelques indicateurs du test de niveau en langue française.

ANNEXE 3 : Compétences devant être acquises en sortant d'UPE2A.

ANNEXE 4 : Test de positionnement en lecture et en mathématiques.

ANNEXE 5 : Emploi du temps UPE2A Jules Ferry.

ANNEXE 6 : Emplois du temps élèves cycle 3.

ANNEXE 7 : Tableau vierge pour la rédaction de la règle du jeu.

ANNEXE 8 : Vidéos des projets finaux.

ANNEXE 9 : Résultats de l'évaluation.

ANNEXE 10 : Tableau multilingue chanson.

ANNEXE 11 : Trace écrite séance 2 (faire du sport).

ANNEXE 12 : Règle du jeu pour les lecteurs.

ANNEXE 13 : Règle du jeu pour les apprentis lecteurs.

ANNEXE 14 : Trace écrite de la 1<sup>er</sup> séance (à la découverte de nos 5 sens)

ANNEXE 15 : Attestation de fin de stage.

## ANNEXE 1

### Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

<b>Utilisateur débutant</b>	<b>A1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.</li> <li>. 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.</li> <li>. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.</li> </ul>
	<b>A2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 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).</li> <li>. Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels.</li> <li>. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.</li> </ul>
<b>Utilisateur indépendant</b>	<b>B1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 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.</li> <li>. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée.</li> <li>. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt.</li> <li>. 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.</li> </ul>
	<b>B2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité.</li> <li>. 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.</li> <li>. 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.</li> </ul>
<b>Utilisateur expérimenté</b>	<b>C1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites.</li> <li>. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots.</li> <li>. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique.</li> <li>. 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.</li> </ul>
	<b>C2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend.</li> <li>. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente.</li> <li>. 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.</li> </ul>

Source : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

## ANNEXE 2

### Quelques indicateurs du test de niveau en langue française

*A : acquis ; AC : à consolider, NA : non acquis*

<b>Production Orale</b>		A	AC	NA
<b>Lexique</b>	Nommer les jours	A1.1		
	Exprimer la date	A1.1		
	Epeler un mot	A1.1		
	Connaitre le nom des nombres	A1.1		
	Nommer les couleurs	A1.1		
<b>Syntaxe</b>	Produire des phrases simples	A1.1		
	Produire des phrases complexes	A1		
	Employer les partitifs	A1		
	Utiliser la négation	A1		
	Poser des questions	A1		
	Employer les prépositions	A1		
<b>Morphologie</b>	<b>Respecter les accords en genre</b>			
	- adjectifs qualificatifs	A1		
	- déterminants	A1		
	- pronoms personnels	A1		
	- respecter les désinences verbales	A2		
<b>Emploi des temps / modes</b>				
	présent	A1		
	passé	A2		
	futur proche	A1		
	futur simple	A2		
	<b>Phonétique</b>	A1		

Observations :

<b>Déchiffrage / Lecture</b>		A	AC	NA
	Lire l'alphabet dans l'ordre	A1.1		
	Lire l'alphabet dans le désordre	A1.1		
	Reconnaitre globalement des mots en différentes graphies	A1.1		
	Déchiffrer des syllabes simples, complexes	A1.1		
	Déchiffrer des mots simples, complexes	A1.1		
	Comprendre des mots simples	A1.1		
	Lire un texte avec aisance et fluidité en respectant la ponctuation	A1		
	Segmenter une phrase	A1		
	Remettre les mots d'une phrase en ordre pour en retrouver le sens	A1		
	Prélever des informations explicites dans un texte simple et court	A1		
	Prélever des informations implicites dans un texte simple et court	A2		
	Comprendre un texte narratif riche en informations et en lexique	B1		

<b>Dictée de phrases / mots</b>		A	AC	NA
	Ecrire lisiblement	A1.1		
	Respecter la correspondance phonies/graphies simples	A1		
	Respecter la correspondance phonies/graphies complexes	A2		
	Placer la majuscule en début de phrase	A1		
	Segmenter correctement une phrase en mots	A1		
	Respecter les accords sujet/verbe	A2		
	Respecter les accords dans le groupe nominal	A2		

Observations :

<b>Production écrite</b>		A	AC	NA
	Passer du script au cursif	A1.1		
	Copier des mots ou des phrases	A1.1		
	Ecrire un mot (même phonétique)	A1.1		
	Remplir un questionnaire personnel	A1.1		
	Ecrire une phrase simple	A1		
	Segmenter correctement les phrases en mots	A1		
	Produire un écrit syntaxiquement acceptable	A2		
	Produire un écrit sémantiquement acceptable	A1		
	Employer des pronoms anaphoriques	A1		
	Employer des connecteurs	A1		
	Respecter l'emploi des temps	A2		
	Ponctuer sa production écrite	A1		
	Placer les majuscules à bon escient	A1		
	Respecter l'orthographe grammaticale	A2		
	Respecter l'orthographe lexicale	A2		

Observations :

← Observations :

## ANNEXE 3

Compétences devant être acquises en sortant d'UPE2A

### COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN SORTANT DE CLIN

#### POUR TOUS LES ÉLÈVES, quel que soit leur âge

Compétences concernant la gestion de conduites discursives dans une situation d'apprentissage

#### COMPÉTENCES DE COMMUNICATION (Aspect communicationnel et circulation de la parole)

- Participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange
  - dans sa classe de CLIN
  - en situation d'enseignement
  - dans des situations informelles
  - dans des échanges interclasse

#### COMPÉTENCES CONCERNANT LE LANGAGE D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ACTION

- Comprendre les consignes ordinaires de la classe (lexique fonctionnel, spatial et temporel)
- Dire ce que l'on fait / Ce que fait un camarade (nommer les actions)
- Utiliser un lexique adapté à la situation

#### COMPÉTENCES CONCERNANT LE LANGAGE D'ÉVOCATION

- Rappeler en se faisant comprendre un événement qui a été vécu collectivement
- Comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire ;
  - Inventer une courte histoire dans laquelle les acteurs seront correctement posés, où il y aura au moins un événement et une clôture ;
  - Dire ou chanter au moins une dizaine de comptines chansons et de poésies.

### COMPÉTENCES POUR UNE SCOLARITÉ EN CP EN SORTANT DE CLIN

#### DÉCOUVERTE DES RÉALITÉS SONORES DU LANGAGE

- Rythmer un texte en scandant les syllabes orales.
- Reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés.  
(En fin d'énoncé, en début d'énoncé, en milieu d'énoncé)

#### ACTIVITÉS D'ÉCRITURE

- Écrire son prénom en lettres cursives
- Copier des mots en capitales d'imprimerie, en cursives
- Copier une phrase en écriture cursive en ayant une tenue correcte de l'instrument, en plaçant sa feuille dans l'axe du bras et en respectant le sens des tracés.

#### DÉCOUVERTE DU PRINCIPE ALPHABÉTIQUE

- Pouvoir dire ou sont les mots successifs d'une phrase écrite après lecture par l'adulte ;

- Connaître le nom des lettres de l'alphabet ;

- Proposer une écriture alphabétique pour un mot simple en empruntant des fragments de mots au répertoire des mots affichés dans la classe.

#### LANGUE ORALE

- Percvoir à l'oral l'utilisation des déterminants pour les noms
- Repérer les erreurs d'accord lors d'un échange (Exemple : - Elle est vert sa robe - Tu es sûr qu'elle est verte sa robe - Oui elle est verte sa robe)

### COMPÉTENCES POUR UNE SCOLARITÉ AU CE 1 EN SORTANT DE CLIN

#### COMPRÉHENSION

- Comprendre les informations explicites d'un texte littéraire ou d'un texte documentaire lu par le maître et approprié à l'âge et à la culture des élèves.
- Dégager le thème d'un texte littéraire (de qui ou de quoi parle-t-il ?)
- Lire à haute voix un court passage (lecture préparée silencieusement)

#### RECONNAISSANCE DES MOTS

- Avoir compris et retenu le système alphabétique de codage de l'écriture ;
- Avoir compris et retenu les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes.
- Proposer une écriture possible (et phonétiquement correcte) pour un mot régulier
- Déchiffrer un mot que l'on ne connaît pas ;
- Identifier instantanément quelques mots ou les mots les plus fréquents.

#### PRODUCTION DE TEXTES

- Dictier individuellement un texte à un adulte en contrôlant la vitesse du débit et en demandant des rappels pour modifier ses énoncés.
- Écrire de manière autonome une phrase courte à l'aide d'étiquettes, commencer à utiliser des mots - modèles en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique.

#### ÉCRITURE ET ORTHOGRAPHE

- Copier sans erreur un texte de trois ou quatre lignes en copiant mot par mot et en utilisant une écriture cursive et lisible.
- Utilisation exacte des déterminants pour les mots courants
- Connaître quelques mots invariables en lien avec le temps et l'espace

#### LANGUE ORALE

- Produire des séquences orales respectant la structure syntaxique de la langue française.
- Produire des séquences marquant une perception du temps et de l'utilisation du système des temps
- Utilisation des connecteurs logiques
- Formuler des questions simples
- Utiliser les substituts

## ANNEXE 4

Test de positionnement en lecture  
(Français et Italien)

### TEST DE LECTURE ENFANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS

#### 1- Lis bien ces petites histoires et dessine-les:

a) Dessine un garçon qui a un pantalon vert, un manteau bleu et des chaussures jaunes. Il joue au football avec une balle rouge.

b) Dessine un monstre qui a quatre yeux jaunes, trois bouches bleues, six oreilles pointues vertes et un gros nez rouge.  
Il a quatre bras poilus mais une seule jambe ! Il est vraiment horrible !

c) Dessine une voiture bleue. Devant la voiture bleue, il y a un vélo rouge.  
Derrière la voiture bleue, il y a un camion jaune.

### TEST DE LECTURE ENFANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS Italien, traduit par Francesco Spadola

#### 1 Leggi bene questi piccoli racconti e disegna :

a) Disegna un bimbo con i pantaloni verdi, un cappotto blu e le scarpe gialle. Lui gioca a pallone con una palla rossa

b) Disegna un mostro che ha quattro occhi gialli, tre bocche blu, sei orecchie appuntite verdi e un grosso naso rosso.  
Ha quattro braccia pelose ma una sola gamba. E' veramente orribile.

c) Disegna una macchina blu. Davanti alla macchina blu c'è una bicicletta rossa.  
Dietro la macchina blu, c'è un camion giallo

ANNEXE 4 (suite)

Test de positionnement en mathématiques pour cycle 2  
(Français et Arabe)



NOM : ..... PRENOM : .....

1 Mesure la longueur du côté BC.



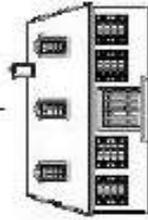
réponse : .....

A CAI CAI NA R

2 Entoure la bonne réponse.

La longueur de la maison est :

- ▶ 15 kilogrammes
- ▶ 15 mètres
- ▶ 15 litres



La bouteille contient :

- ▶ 1 kilomètre
- ▶ 1 litre
- ▶ 1 heure



La vache pèse :

- ▶ 800 mètres
- ▶ 800 heures
- ▶ 800 kilos



La montre indique :

- ▶ 10 litres
- ▶ 10 euros
- ▶ 10 heures



A CAI CAI NA R

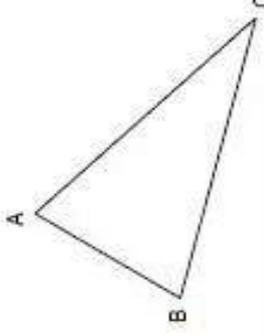


الإسم العائلي : .....

الإسم الشخصي : .....

1

أصعب طول الضلع BC :



الجواب : .....

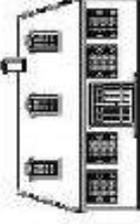
A CAI CAI NA R

2

أضرب الجواب الصحيح بخط مائل :

طول المنزل هو :

- ▶ 15 كيلوغرام
- ▶ 15 مترا
- ▶ 15 لترا



محتوي القارورة على :

- ▶ 1 كيلومتر
- ▶ 1 لتر
- ▶ ساعة واحدة



وزن البقرة :

- ▶ 8 00 متر
- ▶ 800 ساعة
- ▶ 800 كيلوغرام



الساعة تشير :

- ▶ 10 لتر
- ▶ 10 أورو
- ▶ الساعة العشرة



A CAI CAI NA R

ANNEXE 5

Emploi du Temps UPE2A Jules Ferry

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
<p><u>Rituels</u> la date, la météo, jeu de l'image, jeu de mathématiques</p> <p><u>Lecture cycle3</u></p> <p><u>Gram/coni/orthog</u></p> <p>Jeu de lecture, jeux sur les sons</p> <p>Production d'écrits</p>	<p><u>Rituels</u> la date, la météo, jeu de kim, jeu de mathématiques</p> <p><u>Lecture cycle3</u></p> <p><u>Gram/coni/orthog</u></p> <p>Jeu de lecture, jeux sur les sons</p> <p>Production d'écrits</p>	<p><u>Rituels</u> la date, la météo, jeu du « Qui est-ce ? », jeu de mathématiques</p> <p><u>Lecture cycle 3</u></p> <p><u>Gram/coni/orthog</u></p> <p>Jeu de lecture, jeux sur les sons</p> <p>Production d'écrits</p>	<p><u>Rituels</u> la date, la météo, théâtralisation scènes quotidiennes, jeu de mathématiques</p> <p><u>Lecture cycle3</u></p> <p><u>Gram/coni/orthog</u></p> <p>Jeu de lecture, jeux sur les sons</p>	<p><u>Rituels</u> la date, la météo, jeu du pendu, jeu de mathématiques</p> <p><u>Lecture cycle3</u></p> <p><u>Gram/coni/orthog</u></p> <p>Jeu de lecture, jeux sur les sons</p> <p>Production d'écrits</p>
Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation
<p>Lecture cycle2</p> <p>Expression orale</p> <p>phonologie</p> <p>Ecriture</p> <p><u>Gram/coni/orthog</u></p> <p>Jeu de lecture</p> <p>Production d'écrits</p>	<p>Lecture cycle2</p> <p>Expression orale</p> <p>phonologie</p> <p>Ecriture</p> <p><u>Gram/coni/orthog</u></p> <p>Jeu de lecture</p> <p>Production d'écrits</p> <p>APC (cycle3)</p>	<p>Lecture cycle 2</p> <p>Expression orale</p> <p>phonologie</p> <p>Ecriture</p> <p><u>Gram/coni/orthog</u></p> <p>Jeu de lecture</p> <p>Production d'écrits</p>	<p>Lecture cycle2</p> <p>Expression orale</p> <p>phonologie</p> <p>Ecriture</p> <p><u>Gram/coni/orthog</u></p> <p>Jeu de lecture</p> <p>Production d'écrits</p>	<p>Lecture cycle2</p> <p>Expression orale</p> <p>phonologie</p> <p>Ecriture</p> <p><u>Gram/coni/orthog</u></p> <p>Jeu de lecture</p> <p>Production d'écrits</p>
Repas	Repas	Repas	Repas	Repas
SILENCE ON LIT	Expression orale			EPS (cour USA)
Arts visuels	Histoire géographie Poésie Education musicale		Arts visuels  Lecture cadeau	
Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation
Expression orale Education musicale Poésie	EPS (gymnase)		Expression orale  Sciences	Jeu de société  Lecture

ANNEXE 6

Emplois du Temps élèves cycle 3

Wissam  
CM<sub>2</sub>B

	L	M	M	J	V		L	M	M	J	V
8h30	L	M	M	J	V		L	M	M	J	V
10h30				CHANT							
13h45	Maths	Maths	Atelier n°2	Maths	Maths Anglais		Maths	Maths	Atelier n°5	Maths	Géométrie
15h00				Géométrie				Géométrie EPS		EPS	
				EPS							Anglais

Sebastien  
CM<sub>2</sub>

Achraf  
CM<sub>2</sub>B

	L	M	M	J	V		L	M	M	J	V
8h30	L	M	M	J	V		L	M	M	J	V
10h30				CHANT							
13h45	Maths	Maths	Atelier n°2	Maths	Maths Anglais		Maths	Maths	Atelier n°3	Maths	Géométrie
15h00				Géométrie				Géométrie EPS		EPS	
				EPS							Anglais

Saddik  
CM<sub>2</sub>

Noura  
CM<sub>2</sub>B

	L	M	M	J	V		L	M	M	J	V
8h30	L	M	M	J	V		L	M	M	J	V
10h30				CHANT						EPS	Anglais
13h45	Maths	Maths		Maths	Maths Anglais		Maths	Maths	Atelier n°1	Maths	Maths
15h00				Géométrie							
				EPS			EPS				A

Hayken  
CM<sub>1</sub>

Anwar  
CM<sub>1</sub>A

	L	M	M	J	V						
8h30	L	M	M	J	V						
10h30			Conscience								
13h45	Maths	Maths	Géométrie	Maths	Mesures						
15h00		EPS		Anglais	Anglais						

## ANNEXE 7

Tableau vierge pour rédaction de la règle du jeu

---

<b>Les joueurs</b>	
<b>Le matériel</b>	
<b>Le but du jeu</b>	
<b>Le déroulement</b>	

**ANNEXE 8**  
Vidéos Projets Finaux

**. Pour regarder les vidéos des projets finaux à l'école Jules Ferry:**

1) Aller aux liens suivants :

. Vidéo Chanson → <https://vimeo.com/346090704>

. Vidéo Jeux Sportifs → <https://vimeo.com/346094725>

2) Entrer le mot de passe : **ecolejulesferry**

**. Pour regarder la vidéo des gestes pédagogiques :**

1) Aller au lien suivant : <https://vimeo.com/357072536>

2) Entrer le mot de passe : **gestes**



# ANNEXE 9 (suite)

Résultats de l'évaluation

**VERBES** / 12 élèves interrogés (dont 2 absents lors des séances verbales + 2 s'absentant)

	mot genre / genre	madrus	sauter	ceux / ceux	rapire	rapire	rapire	Koapire	expire	caus
Mot genre	9	11	9	8	10	7	3	5	12	
Mot genre avec aide sur feuille	2		1	2	2	2	3	6		
Mot genre	1	1	2	2		3	5	1		

	Hirre	Kodak 1	Nidal	Amire	Badak	Wadik *	Kodak 2 *	Hakur	Lara
Mot genre	8	7	7	7	8	3	7	6	4
Mot genre avec aide proche		1	2		1	2	1	3	4
Mot genre	1	1		2		4	1		1

	Puriyara	Anisa	Alumbi
"	7	5	5
"	2	1	2
"		3	2

total mots / élèves / 25 mots

	Hirre	Kodak 1	Amire	Badak	Wadik	Kodak 2	Hakur	Lara
Mot genre	21	22	22	24	9	14	17	17
Mot genre avec aide	2	2	1	1	10	7	7	4
Mot genre	2	1	2		6	4	1	4

	Puriyara	Anisa	Alumbi
"	21	5	5
"	3	2	5
"	1	9	6

sur 16 mots (matériel écrits)

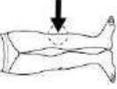
ANNEXE 10

Tableau multilingue chanson

🎵🎵🎵🎵

TÊTE, ÉPAULES, GENOUX, PIEDS

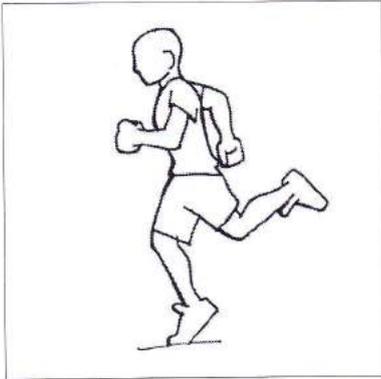
🎵🎵🎵🎵

	la tête	
	la testa	
	koka	
	cap	
	la cabeza	
	глава ( <i>glava</i> )	
	the head	
	سَار ( <i>raas</i> )	
	la cabeça	
	l'épaule	
	le genou	
	le pied	
	umăr	
	genunchi	
	el hombro	
	el pie	
	крак ( <i>krak</i> )	
	крак ( <i>krak</i> )	
	коляно ( <i>kolano</i> )	
	ramo ( <i>pramo</i> )	
	the shoulder	
	the knee	
	the foot	
	o ombro	
	o goelho	
	مدق ( <i>qadam</i> )	
	رَبْلَة ( <i>rokkbah</i> )	
	o pé	

ANNEXE 11  
Trace écrite séance 2

Séance 2

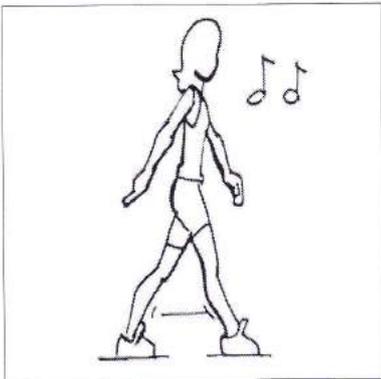
FAIRE DU SPORT



courir



Luis court.



marcher



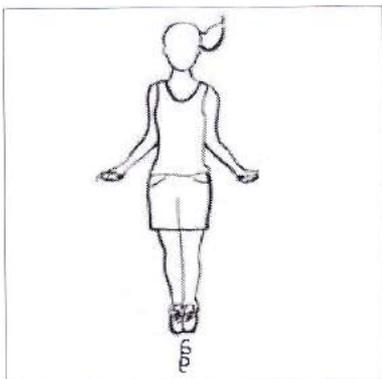
Clidal marche



sauter à  
cloche-pied



Alexis et Rasim  
sautent à c-p.



sauter à  
pied-joint



Anisa saute  
à pied-joint.

## ANNEXE 12

Règle du jeu pour les lecteurs

### « Les gardiens du zoo »



Pour jouer au jeu « Les gardiens du zoo », il faut deux équipes.

Pour le matériel, il faut un terrain, des plots, des figurines d'animaux et deux cerceaux qui représentent les enclos des animaux.

Le but du jeu est d'être la première équipe à ramener tous les animaux qui se sont échappés du zoo dans l'enclos.

Avant de commencer le jeu, les joueurs se mettent à la file et côte à côte. Puis, les deux premiers joueurs courent vite jusqu'aux plots, ils attrapent un animal et ils reviennent. Quand ils reviennent, ils posent l'animal dans le cerceau de leur équipe et les joueurs suivants démarrent la course. La première équipe à ramener tous les animaux du zoo dans son cerceau gagne !

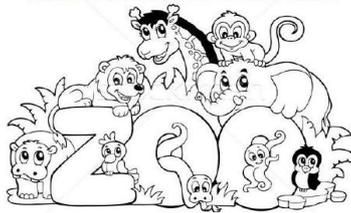
Prêts à sauver les animaux ? C'est parti !



## ANNEXE 13

Règle du jeu pour les apprentis lecteurs

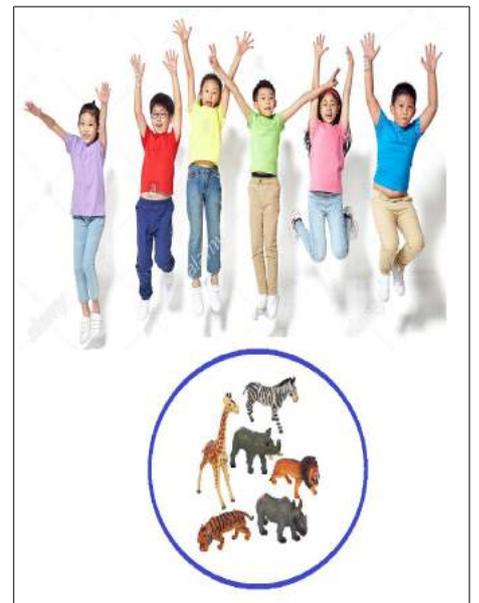
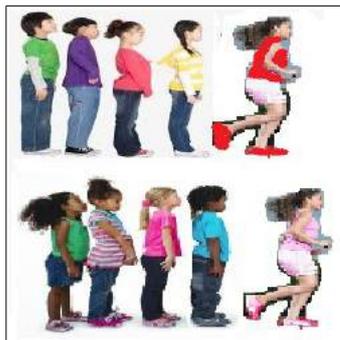
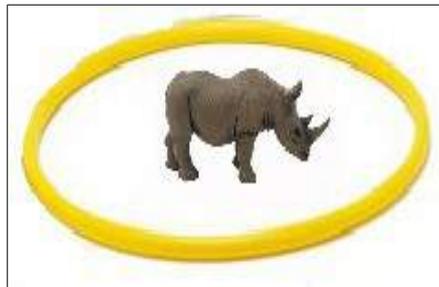
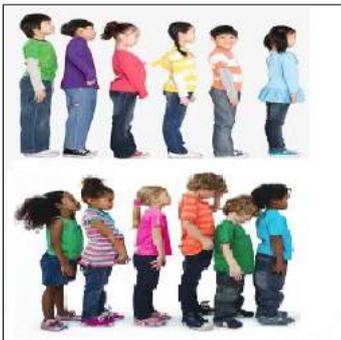
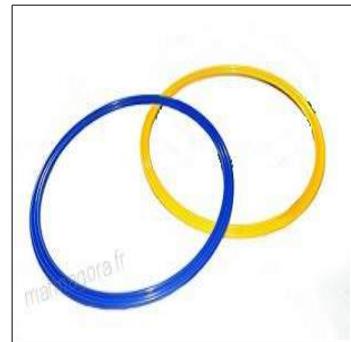
### « Les gardiens du zoo »



<b>Les joueurs</b>	deux équipes	
<b>Le matériel</b>	un terrain des plots des figurines d'animaux deux cerceaux	
<b>Le déroulement du jeu</b>	1) Les deux équipes se mettent à la file.	
	2) Les deux premiers joueurs courent jusqu'aux plots.	
	3) Ils attrapent un animal et reviennent.	
	4) Ils posent l'animal dans leur cerceau.	
	5) Les deux joueurs suivants démarrent la course.	
	6) La première équipe à ramener tous les animaux dans son cerceau gagne !	

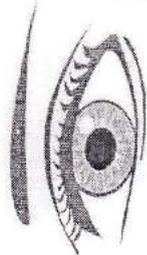


ANNEXE 13 (suite)  
Règle du jeu pour les apprentis lecteurs

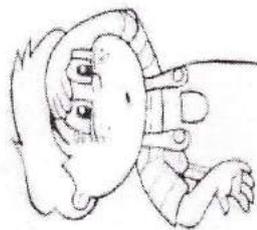


À la découverte de nos 5 sens

**la vue**



**l'oeil**

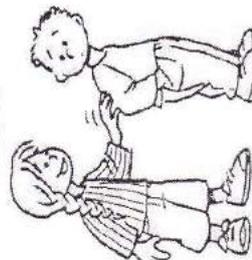


**voir**

**le toucher**

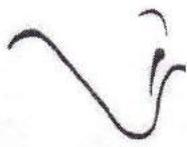


**la main**

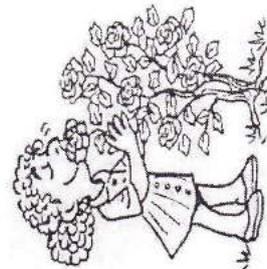


**toucher**

**l'odorat**



**le nez**



**sentir**

**l'ouïe**



**l'oreille**

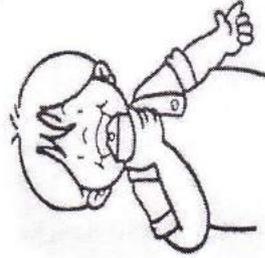


**écouter**

**le goût**

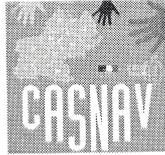


**la bouche**



**goûter**

**ANNEXE 15**  
**Attestation de fin de stage**



Année universitaire : 2018/2019  
**Attestation de stage**  
À remettre au stagiaire à l'issue du stage

**ORGANISME D'ACCUEIL**

Nom ou Dénomination sociale : CASNAV de l'Académie de Toulouse

Adresse : 12 rue Mondran, 31400 TOULOUSE

☎ 05 36 25 83 48

Certifie que

**LE STAGIAIRE**

Nom : SANCHEZ Prénom : Alexandra Sexe : F  M  Né(e) le : 10/10/1995

Adresse : 29 rue Peyrouset  
31400 Toulouse

☎ 06 43 01 64 69 mél : alexa.sanchez@laposte.net

ÉTUDIANT EN (intitulé de la formation ou du cursus de l'enseignement supérieur suivi par le ou la stagiaire) :  
Master Apprentissage / didactique du français  
Langue Étrangère

AU SEIN DE (nom de l'établissement d'enseignement supérieur ou de l'organisme de formation) :  
Université Jean-Jaures, Toulouse

a effectué un stage prévu dans le cadre de ses études

DURÉE	DU	STAGE :
Dates de début et de fin du stage : du <u>04/02/2019</u> au <u>30/06/2019</u>		
Représentant une durée totale de <u>5</u> nombre de semaines / de mois (rayer la mention inutile).		
<small>La durée totale du stage est appréciée en tenant compte de la présence effective du stagiaire dans l'organisme, sous réserve des droits à congés et autorisations d'absence prévus à l'article L.124-13 du code de l'éducation (art. L.124-18 du code de l'éducation). Chaque période au moins égale à 7 heures de présence consécutives ou non est considérée comme équivalent à un jour de stage et chaque période au moins égale à 22 jours de présence consécutifs ou non est considérée comme équivalent à un mois.</small>		
<b>MONTANT DE LA GRATIFICATION VERSÉE AU STAGIAIRE</b>		
Le stagiaire a perçu une gratification de stage pour un montant total de <u>0</u> €		

L'attestation de stage est indispensable pour pouvoir, sous réserve du versement d'une cotisation, faire prendre en compte le stage dans les droits à retraite. La législation sur les retraites (loi n°2014-40 du 20 janvier 2014) ouvre aux étudiants dont le stage a été gratifié la possibilité de faire valider celui-ci dans la limite de deux trimestres, sous réserve du versement d'une cotisation. La demande est à faire par l'étudiant dans les deux années suivant la fin du stage et sur présentation obligatoire de l'attestation de stage mentionnant la durée totale du stage et le montant total de la gratification perçue.  
Les informations précises sur la cotisation à verser et sur la procédure à suivre sont à demander auprès de la Sécurité sociale (code de la Sécurité sociale art. L.351-17 - code de l'éducation art. D.124-9).

FAIT À Toulouse LE 03/07/2019

Nom, fonction et signature du représentant de l'organisme d'accueil  
Hélène DUARROS CASNAV

**CASNAV**  
12, rue Mondran  
31400 TOULOUSE  
05 36 25 83 48  
[casnav@ac-toulouse.fr](mailto:casnav@ac-toulouse.fr)