

2021-2022

Master 2 Didactique des langues

Parcours DILALIC – Didactique des langues et des cultures

Lecture d'album jeunesse en classe de FLE et médiation enseignante pour l'élucidation du sens

Le cas d'Un gâteau au goûter de Christian Voltz

Matylde PREDOT

Mémoire de Master 2

Sous la direction de Nadja Maillard



ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Engagement à signer et à joindre à tous les rapports, dossiers, mémoires ou thèse

Je, soussignée Matylde Prédot, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, numérique ou papier, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signé par l'étudiante le 22/08/2022

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Matylde Prédot', enclosed within a large, loopy, handwritten flourish or signature mark.

REMERCIEMENTS

Avant tout, j'aimerais remercier ma directrice de mémoire, Nadja Maillard pour avoir su m'orienter et me redonner confiance quand j'en avais besoin. Son travail et celui de l'équipe pédagogique du Master DILALIC d'Angers m'ont permis de beaucoup évoluer et de compléter ma professionnalisation.

Pour leur patience, leur aide, leurs conseils, leur bienveillance, et tout ce qu'elles m'ont donné, je remercie les enseignantes de la 4. Grundschule, et plus particulièrement Jana, Axelle, Grit. Claudia, Anna et Sabine. Merci une seconde fois à elles et à Anne pour m'avoir autorisée à analyser leur travail.

Pour leur soutien moral et émotionnel, j'aimerais remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont encouragée et que je ne pourrai pas toutes citer.

Parmi elles, je veux remercier Mélanie, sans qui je ne crois pas que j'aurais terminé un jour ce mémoire. Sa motivation et son endurance m'auront toujours impressionnée. Merci à Maroussia, qui m'a soutenue pendant des années, mais tout particulièrement sur ces derniers jours. Merci à Aurélie et Clémence pour avoir été là, tout du long, et c'était déjà beaucoup.

Un grand merci à Maïlys, qui m'a montré l'exemple et qui m'a écoutée pendant des heures, en me faisant croire à l'impossible.

Merci à ma maman, dont la présence m'a maintenue sur le bon cap, qui m'a empêchée d'abandonner, et pour qui j'ai fait tout ça. Merci à Luna, ou Marco, qui est revenu.e au bon moment pour être cité.e ici. Et merci à mon papa, à qui j'aurais aimé pouvoir montrer ce que j'ai terminé aujourd'hui.

Et pour finir, un grand merci à Håkon, qui m'a montré l'exemple malgré lui, et m'a soutenue comme il pouvait à travers ces années mouvementées.

SOMMAIRE

Engagement de non-plagiat	2
Remerciements.....	3
Sommaire	4
Introduction	7
I. Cadre théorique : La médiation d’album jeunesse au sein de l’agir enseignant	9
1. La littérature jeunesse en classe de FLE.....	9
1.1 Littérature jeunesse et album	9
1.2 Lorsque l’enseignant lit à la classe.....	12
2. La médiation, une dimension centrale de l’agir enseignant....	16
2.1 L’agir enseignant.....	16
2.2 La médiation, cadre conceptuel.....	20
II. Méthodologie et recueil des données	27
1. Démarche et protocole	27
1.1 Démarche	27
1.2 Enregistrement vidéo	29
1.3 Entretiens d’auto-confrontation.....	31
2. Contexte de la recherche	32
2.1 Description du terrain de recherche	32
2.2 Choix et délimitation du terrain de recherche	36

III. Analyse : trois situations de médiation d'album.....	40
1. Trois profils d'enseignantes	40
1.1 Un rapport apparemment similaire à la littérature jeunesse	41
1.2 L'entrée dans la lecture	46
1.3 Trois constructions de l'activité	52
2. Une action multimodale	58
2.1 Multimodalité de la lecture	58
2.2 Dimension matérielle	65
 Conclusion	 73
 Bibliographie	 76
 Table des tableaux.....	 82
 Annexes.....	 83
Table des annexes	83
Annexe 1 : Plan de l'activité	84
Annexe 2 : Photographies de l'album	85
Annexe 3 : Code de transcription	87
Annexe 4 : Transcriptions d'enregistrements vidéo	88
Annexe 5 : Transcriptions d'entretiens	91
 Résumé / Abstract	 108

INTRODUCTION

Depuis quelques dizaines d'années en Europe, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères intervient de plus en plus tôt dans la scolarité (Baïdak et al., 2017). L'anglais reste de loin la première langue étrangère enseignée, mais le nombre d'élèves européens recevant un enseignement de deux langues étrangères dès le niveau élémentaire augmente, le français étant un des choix les plus courants de seconde langue. Ceci s'explique notamment par le soutien institutionnel des programmes, établissements et projets encourageant la construction d'une Europe plurilingue et pluriculturelle. Les publics d'apprenants ainsi concernés soulèvent alors des questions didactiques, notamment sur le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles (Degache, 2021) avec des supports d'enseignement adaptés.

L'un des supports prévalents dans l'enseignement des langues aux enfants, quel que soit leur statut, est la littérature jeunesse. Son utilisation fréquente en classe de langue étrangère présente en effet des avantages didactiques liés à la qualité authentique de l'œuvre littéraire, et d'autres que nous détaillerons plus tard. Pour ce travail, nous avons choisi de nous intéresser au premier contact de classes de français langue étrangère (FLE) avec l'album de jeunesse, et plus particulièrement au moment de la lecture à voix haute de l'enseignante pour la classe.

Au cours de notre expérience en tant qu'assistante de langue française dans une école élémentaire en Allemagne, nous avons en effet pu observer de nombreux moments de lectures, qui nous ont poussée à nous questionner sur le rôle de l'enseignante comme intermédiaire, médiatrice de l'album. Les élèves observés étant de jeunes lecteurs relativement novices dans leur langue première et scolaire, la lecture à voix haute de l'enseignante est une pratique courante pour eux, mais les enjeux d'accès au sens ne sont naturellement pas les mêmes en langue première et en langue étrangère. Nous aimerions nous appliquer à démontrer qu'une grande complexité

entoure l'interaction autour de l'album, et plus particulièrement l'action de l'enseignante dans ce contexte.

Nous nous proposons ainsi d'analyser les interactions de classe autour de la lecture d'un album jeunesse, en apportant une attention spécifique à l'action des enseignantes. Il s'agit en effet de tenter de comprendre les moyens mobilisés lors du processus de médiation du sens. C'est pourquoi nous avons choisi de travailler sur la lecture d'un même album, *Un gâteau au goûter* de Christian Voltz, par trois enseignantes, dans une démarche qualitative, ainsi que sur les entretiens de ces enseignantes *a posteriori*. Ce travail s'inscrit donc dans le champ des recherches sur l'agir enseignant et vise à contribuer à une meilleure compréhension des pratiques effectives enseignantes, en prenant pour exemple trois classes d'école élémentaire.

Notre question centrale pourrait être formulée comme suit : En quoi le processus de médiation de l'album jeunesse favorise-t-il l'élucidation du sens lors de la lecture en classe de FLE ? Pour y répondre, nous devons naturellement nous appuyer sur quelques questionnements secondaires tels que ceux qui suivent. Nous nous poserons la question des objectifs et de l'organisation de l'activité de lecture. Sur quelles stratégies et ressources les enseignantes s'appuient-elles pour faire émerger le sens de l'album ? Comment les caractéristiques de l'album, en tant qu'objet littéraire iconotextuel, sont-elles mobilisées par les enseignantes ? Mais également, dans quelle mesure l'anticipation des enseignantes influence-t-elle les interactions et leur structure ?

Notre travail sera donc structuré en trois grandes parties : un cadre conceptuel tout d'abord, afin de rappeler les enjeux liés à la littérature jeunesse en classe de langue, mais aussi de situer l'activité médiatrice dans le champ de l'agir enseignant. Puis nous présenterons le contexte de notre recherche dans une deuxième partie, ainsi que nos choix méthodologiques et le protocole que nous avons mis en place. Pour finir, nous analyserons dans une dernière partie les données recueillies, en nous intéressant d'abord au contexte, avant d'entrer dans le détail des interactions.

I. CADRE THEORIQUE : LA MEDIATION D'ALBUM JEUNESSE AU SEIN DE L'AGIR ENSEIGNANT

Dans cette première partie, nous présenterons les concepts centraux à notre travail afin de mieux les définir pour la suite. Nous nous intéresserons donc d'abord la littérature jeunesse et à sa réception, particulièrement lorsqu'elle est lue à voix haute en classe de langue étrangère. Dans un second temps, nous ferons quelques rappels autour de la notion d'agir enseignant, afin d'y situer l'action de médiation.

1. La littérature jeunesse en classe de FLE

Dans un premier temps, il nous semble donc nécessaire de rappeler quelques enjeux soulevés par la présence d'un album jeunesse en classe de langue. Après une définition des termes principaux, nous nous intéresserons donc à l'utilisation didactique de la littérature jeunesse, et plus particulièrement au moment de la lecture à voix haute par l'enseignant.

1.1 Littérature jeunesse et album

1.1.1 Littérature jeunesse

La question de la définition de la littérature jeunesse, bien qu'elle semble couler de source, pose quelques problèmes dès lors qu'on s'y intéresse en détail. Tout d'abord, comment la nommer ? Parmi les appellations de « littérature de jeunesse », « littérature pour la jeunesse », « littérature jeunesse », nous choisirons cette dernière, mais le débat ne semble pas clos.

La dénomination de littérature jeunesse sous-entend une littérature destinée à la jeunesse. Cette « jeunesse » regroupe cependant un large spectre de publics, de bébés jusqu'à de jeunes adultes (Boulaire, 2009 : 10), ce qui implique un nombre de sous-genres et de formes très diverses. Le statut même de littérature n'est toujours pas assuré à la littérature jeunesse, malgré la présence désormais d'un champ d'études universitaires qui lui est dédié. Historiquement et aujourd'hui encore, la littérature peine à obtenir sa légitimité (Barnabé, 2012). Certains avancent ainsi l'argument que toute œuvre créée spécifiquement pour la jeunesse perd en complexité, est lissée,

remplie d'images, et perd donc nécessairement en valeur esthétique et littéraire (Barnabé, 2012). Cet argument maintefois contredit présente toutefois un élément de vrai : les images jouent un rôle tout particulier dans la littérature jeunesse.

1.1.2 Album

C'est le cas spécifiquement de l'album jeunesse, auquel nous allons nous intéresser un peu plus. Celui-ci naît au fil des siècles de l'évolution des illustrations dans les ouvrages destinés à la jeunesse, et devient « un ouvrage dans lequel l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut d'ailleurs en être absent. La narration [s'y] réalise de manière articulée entre texte et images. » (Van der Linden, 2006 : 24). La publication de *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak en 1967 marque la naissance de l'album contemporain (Van der Linden, 2015 : 52), d'abord subversif sur le fond, parfois de manière revendiquée voire militante (Boulaire, 2019). Puis la subversion se déplace sur la forme de l'album, dont les codes sont poussés à leurs limites. De l'album illustré, présentant une page de texte fourni pour une page d'illustration soignée (Van der Linden, 2015 : 56), à l'album sans texte, en passant par toutes les modifications de forme dont le livre pop-up et l'album numérique qui repoussent les définitions du livre (Boulaire, 2009b), l'album contemporain teste toutes les limites.

L'album s'adapte ainsi à la pratique de son public, que C. Boulaire (2009b) décrit de trois façons : précoce (à partir de quelques mois, avant la maîtrise de la lecture), oralisée (l'enfant reçoit la narration par un adulte), et liée à l'image. Ce sont ces deux dernières dimensions de la lecture qui nous intéressent tout particulièrement. Les formes de dialogue entre texte et image si spécifiques à l'album offrent en effet des perspectives pour la classe de langue, que nous allons décrire ici. Nous décrirons également en II. l'album que nous avons choisi d'utiliser pour cette recherche, qui s'inscrit dans la ligne des albums contemporains jouant avec les codes graphiques.

1.1.3 Iconotexte

Parmi les particularités de l'album, on retrouve ainsi de fortes interactions entre texte et image. L'iconotexte constitue une forme de narration dédoublée, entre « narrateur visuel » et « narrateur verbal » (Nières-Chevrel, 2003 : 75) ; voire à trois dimensions, entre « l'image, le texte et le support » (Nières-Chevrel, 2009 : 120). La disposition du texte et de l'image sur le support et la forme de celui-ci peuvent en effet guider l'interprétation du lecteur. En général, le narrateur visuel bénéficie du pouvoir de persuasion des images tandis que le narrateur verbal est chargé du fond de la narration, des liens de causalité, ou de la chronologie (Nières-Chevrel, 2003 : 75). Les combinaisons sont cependant infinies, et on trouve aussi bien des albums dont le texte et l'image présentent une redondance absolue, que des albums se jouant de la contradiction entre ces deux narrations. Les auteurs peuvent ainsi offrir aux lecteurs la satisfaction d'en savoir plus que le narrateur verbal, jouer à cacher des détails significatifs dans les images afin d'éveiller la curiosité ou d'apporter une dimension ludique. Certains vont jusqu'à créer un dialogue direct et secret entre l'enfant et le livre, profitant du fait que l'adulte, concentré sur la lecture du texte, prête moins attention aux images que l'enfant.

Ces interactions sont naturellement à prendre en compte lors de la lecture d'un album par un adulte, et particulièrement en langue étrangère où la compréhension du récit verbal est moins évidente. Les inférences texte-images pouvant tout aussi bien apporter un soutien à la compréhension qu'y constituer un obstacle (Boulaire, 2009a), le choix de l'album et l'anticipation des difficultés peuvent revêtir une grande importance dans la réussite de l'activité de lecture.

1.1.4 Oralisation et sujet lecteur

Ainsi, la lecture d'un album à voix haute crée deux points de contact entre l'œuvre et l'enfant. Le premier est indirect : l'enfant découvre le texte par le biais de l'adulte qui appose une première interprétation, un premier filtre grâce à sa voix, et qui maîtrise le rythme de lecture. Le second contact est direct, car visuel. Là aussi, l'adulte peut interférer, mais il n'a pas le contrôle

de la réception visuelle de l'enfant. Celui-ci interagit donc avec l'image, s'en empare et crée sa propre expérience de lecteur visuel, tout en étant le destinataire d'une lecture oralisée.

C'est du moins l'angle que nous choisissons pour ce travail, correspondant aux théories de la réception, selon lesquelles le lecteur réagit à ce que lui propose le texte et intervient dans une « coopération interprétative » (Eco, 1989). Pour Eco, le texte est « réticent » et doit être « actualisé » par le lecteur (Eco, 1989 : 61). Ce dernier est ainsi considéré comme un destinataire actif, dont la subjectivité permet autant d'interprétations qu'il existe de lecteurs. « La pluralité des lectures possibles est envisagée dans cette perspective [...] comme un effet [...] de l'activité du lecteur et des innombrables significations qu'il peut projeter sur le texte » (Maillard-de la Corte Gomez, 2013 : 133). On comprend alors que proposer l'oralisation d'un texte littéraire en parallèle d'une narration visuelle en classe puisse poser quelques problèmes pratiques pour l'enseignant qui souhaiterait proposer une activité de compréhension collective. La réception consistant en deux étapes imbriquées de compréhension et d'interprétation, la question de l'utilisation possible d'une œuvre littéraire en classe se pose.

1.2 Lorsque l'enseignant lit à la classe

1.2.1 Représentations et finalités

Pourtant, comme nous l'avons déjà mentionné, l'album reste un support didactique privilégié dans l'enseignement des langues aux enfants (Pasa & Beges, 2006). Si nous nous intéressons désormais à son utilisation en classe de langue, la première question qui semble se poser est celle du choix des albums introduits. Ce choix est souvent résumé à trois considérations par les enseignants : affective (préférence personnelle, familiarité avec le titre, l'auteur, etc.), esthétique (graphique, littéraire), et didactique (thématique, contenus à enseigner, niveau de difficulté) (Boiron, 2015) (Deleuze, 2019). Les critères de choix sont donc à la fois intrinsèques à l'ouvrage, miroirs des représentations de l'album de la part des enseignants, et des potentialités didactiques qu'ils distinguent (Pasa & Beges, 2006).

Les enseignants envisagent donc l'album jeunesse – de même que le texte littéraire en général – à la fois comme l'opportunité d'une rencontre esthétique et comme celle d'apprentissages linguistiques et culturels. Burgain pose cependant la question :

Est-il possible en L2 à l'école primaire d'exploiter l'album de littérature de jeunesse autrement que comme un simple support prétexte à la découverte de faits linguistiques ou culturels ? En d'autres termes, son utilisation en langue étrangère permet-elle également aux élèves de développer des compétences de lecteurs ? (Burgain, 2018 : 1)

En effet, bien que les enseignants soient sensibles aux qualités littéraires des albums choisis, les contraintes liées au niveau linguistique de leurs classes et aux objectifs du cours de langue semblent composer des obstacles à la mise en place d'activités visant à la formation littéraire des élèves et à leur plaisir de lecteur. L'album jeunesse en classe de langue est ainsi perçu avant tout comme un document authentique, support et prétexte d'apprentissages.

1.2.2 Statut et fonctions de l'album

Il est donc compréhensible que les avantages les plus fréquemment associés à l'utilisation de l'album en classe de langue soient relatifs à leurs contenus linguistiques et culturels. En effet, les albums présentent des « structures grammaticales simples et des champs lexicaux correspondant aux programmes officiels de langues, qui s'articulent autour de l'enfant et de son environnement immédiat » (Burgain, 2018 : 2), et facilitent ainsi l'identification des élèves. De plus, la présence d'illustrations permet, comme nous l'avons déjà évoqué, de faciliter la compréhension de la narration dans certains cas (lorsqu'il y a redondance avec le texte), mais aussi la mémorisation (Burgain, 2018 : 2). Enfin, les « choix stylistiques des auteurs (effets de répétition ou d'accumulation, jeu sur les rimes par exemple) » jouent avec les spécificités du langage oral (Burgain, 2018 : 3) et permettent également de faciliter la mémorisation. L'album présente ainsi des caractéristiques favorisant l'acquisition de structures linguistiques. Sa dimension authentique, autant d'un point de vue linguistique que culturel, est également appréciée puisqu'elle permet aux lecteurs de se confronter par le

récit à l'altérité de l'auteur, et de construire ainsi des compétences interculturelles.

Si nous consultons les recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) concernant les « activités esthétiques », il y est mentionné que celles-ci « peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites », et peuvent donner lieu à la réalisation de tâches selon l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001 : 47). Selon le CECRL, il est donc possible de mettre en place des activités associant l'expérience esthétique et l'apprentissage d'une langue, et le texte littéraire est un support approprié à ce type d'activités.

L'album est ainsi généralement conçu comme un objet authentique aux potentialités didactiques variées. Les enseignants le sélectionnent alors en fonction de ces potentialités, le propulsant du statut d'objet littéraire à celui de support, c'est-à-dire d' « "outil potentiel" qu'une intentionnalité transformerait en "outil effectif" » (Leclère & Le Ferrec, 2014 : 84) répondant à des objectifs didactiques. Les qualités intrinsèques de l'album restent en effet identiques quelles qu'en soient les utilisations. C'est l'intention didactique de l'enseignant et/ou l'intention de l'élève qui vont permettre d'actualiser les potentiels de l'objet. Lors de l'activité de lecture, il devient généralement l'outil central autour duquel toute l'interaction s'organise ; un statut toutefois fragile, étant donné que toute interruption de la lecture peut déclencher un épisode reléguant l'album à une place d'outil périphérique (Leclère & Le Ferrec, 2014 : 83).

1.2.3 Formes du lire

L'activité de lecture telle que nous allons l'observer ici est donc constituée autour de l'album auquel l'enseignante prête sa voix. Mais l'oralisation d'un album jeunesse par un adulte revêt des formes très diverses.

Cette performance orale peut être narrative (lire un conte, lire une histoire), descriptive (commenter une image, une action) ; elle peut être rythmée, scandée, rimée, mélodique (dire une comptine, chanter une chanson) ; elle peut en outre être accompagnée d'une performance corporelle (faire peur / se cacher, mimer la

gestuelle d'une histoire ou d'une formulette), toutes dimensions que nous ne trouverons que de manière très exceptionnelle dans les pratiques adultes du livre.
(Boulaire, 2009 : 19)

L'oralisation inclut donc une grande variété d'actes, appuyés sur plusieurs modalités. En contexte didactique, et particulièrement en langue étrangère, l'oralisation porte l'intention didactique de l'enseignant en lui permettant d'attirer l'attention sur un détail ou un mot, de reformuler, etc. Nous verrons par la suite dans quelle mesure ce premier filtre d'intention participe à la médiation du sens. Pour l'enseignant, l'exercice d'oralisation consiste donc en une série d'actes particulièrement mobilisateurs du corps, et notamment de sa voix. En effet, la langue « *ne se présente jamais nue mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards* » (Colletta, 2005 : 1). Même lorsqu'il lit exactement le texte qu'il a sous les yeux, l'enseignant ne peut pas effectuer une lecture neutre sans impact sur la réception des élèves.

En outre, il nous faut distinguer deux pratiques d'oralisation en classe qui mobilisent des ressources de registre différent : la lecture et le contage. En effet, la plupart des enseignants pratiquent une forme de lecture (Grossmann, cité par Boiron, 2014), c'est-à-dire qu'ils effectuent la transmission du texte au plus près de l'original, en s'appuyant sur l'écrit et sur les images. Au contraire, pour raconter un album, l'enseignant transmet un récit - et non un texte - aux élèves. Le contage mobilise en cela beaucoup plus de stratégies verbales tels que les ajouts d'informations ou de connaissances (Boiron, 2014 : 2), mais également des stratégies non-verbales prenant un appui plus important sur les émotions (François-Salsano, 2019). A ce sujet, le travail de François-Salsano (2019) est intéressant puisqu'il démontre en quoi le contage en langue étrangère facilite le développement de compétences plurilingues chez les enfants, mais aussi chez les enseignants.

Lorsqu'il s'agit de lire un album, la pratique des enseignants se situe en réalité dans un entre-deux : ils lisent le texte, mais pratiquent des ajustements tels que les « répétitions, substitutions de termes lexicaux ou grammaticaux, ajouts, commentaires, [et] reformulations », ce qui situe leur

discours entre le registre écrit et le registre oral (Boiron, 2014 : 4). Boiron note enfin que les études montrent comment les enseignants mobilisent des ressources consciemment adaptées aux capacités de leurs apprenants (2014 : 2) afin d'ajuster le texte à leur public.

Pour conclure notre tour d'horizon, nous pouvons résumer en définissant l'album comme suit : un objet iconotextuel, médiateur de langue(s) et de culture(s), dont les qualités principales pour les enseignants de langues sont son authenticité, son caractère attrayant et adapté pour un jeune public, et les potentialités didactiques qu'il représente. Lors d'activités de lecture en classe, l'enseignant oralise le texte et l'actualise ainsi en fonction de ses intentions. Nous allons analyser dans ce travail la manière dont les enseignantes observées s'emparent de cet objet et prennent en compte ses particularités pour parvenir à leurs objectifs.

2. La médiation, une dimension centrale de l'agir enseignant

Ayant choisi de nous intéresser à l'activité de lecture du point de vue des enseignantes, le concept d'agir enseignant domine notre travail. Ce second temps nous permettra de définir ce que nous entendons par la médiation du sens, et de replacer ce concept au sein de l'agir enseignant.

2.1 L'agir enseignant

2.1.1 Situation didactique et interactions

Afin de pouvoir parler de l'agir enseignant, il nous faut nécessairement situer cette action dans un contexte, celui de la classe de langue, qui donne un cadre aux pratiques enseignantes. Celle-ci rassemble, dans un espace-temps contraint, un enseignant et des apprenants dont les rôles et les statuts sont prédéfinis en fonction du contrat didactique (Reuter et al., 2013). L'enseignant dispose ainsi d'une responsabilité, celle de permettre l'acquisition de compétences langagières et culturelles par ses apprenants. Le contrat didactique implique alors nécessairement un déséquilibre de statut entre les interactants en classe, notamment dans notre situation, où les différences enseignantes/apprenants sont importantes en termes d'expertise de la langue, de responsabilité, d'âge, etc.

Par conséquent, la classe est un lieu d'acquisition dans lequel les règles conversationnelles habituelles sont modifiées sous l'influence du but didactique des interactants. Quelques exemples de ces modifications incluent : l'alternance des tours de parole plaçant l'enseignant à la suite de chaque prise de parole d'apprenant, la présence d'épisodes à focalisation métalinguistique, et l'instauration de contrats de fiction (Cicurel, 2002 : 3), mais également

[...] une activité tournée vers l'amélioration de la compétence langagière, se traduisant pour l'apprenant par des reprises, des reformulations, des hésitations, etc., et pour l'enseignant par le recours à des stratégies comme le guidage, l'étalement, les instructions, les réparations, les explications. » (Cicurel, 2002 : 3)

L'enseignant dispose ainsi d'une responsabilité qui marque son action en classe. C'est à cette action de l'enseignant en tant que professionnel que nous nous intéressons ici, et que nous appellerons l'agir enseignant – nous préférons cette expression à l'agir professoral étant donné le contexte de notre recherche.

2.1.2 L'agir enseignant : définition

L'une des définitions les plus concises est celle de Cicurel, qui décrit l'agir professoral comme « l'ensemble des actions verbales et non-verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place pour communiquer des savoirs à un public donné dans un certain contexte » (Cicurel, 2011b : 48). Il s'agit donc d'une action à finalité didactique, comme expliqué plus haut. Sa première caractéristique réside dans le fait qu'elle se déroule en partie préalablement à l'action en classe. Ainsi, la planification permet à l'enseignant d'anticiper et de concevoir la progression des savoirs, les tâches, le déroulement des activités, et les supports du cours (Blanc-Vallat et al., 2016 : 3). Mais si la planification n'est que de la responsabilité de l'enseignant, l'action en classe se heurte aux volontés des apprenants et aux autres imprévus qui entrent en résistance et obligent l'enseignant à « déplanifier » (Cicurel, 2011b). C'est notamment lors de ces épisodes que l'enseignant peut choisir de saisir ou non les opportunités didactiques qui lui sont présentées, modifiant ainsi son plan sur le vif.

Pour anticiper comme pour improviser, l'enseignant doit puiser dans son répertoire didactique, c'est-à-dire dans l'ensemble des ressources et stratégies dont il dispose et qui forme « un ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, de situations[...]. [C'est même] le répertoire verbal tout entier qui peut constituer une des ressources didactiques » (Cicurel, 2002 : 9). Par conséquent, ce répertoire varie d'un enseignant à l'autre et se construit au fil de la formation et de l'expérience, il est évolutif (Cicurel, 2016).

L'action de l'enseignant est ainsi guidée à la fois par son répertoire didactique, par sa culture éducative, et par les événements imprévus en classe. Ces éléments mènent progressivement à la formation d'un style professoral, un ensemble d'invariants dans les pratiques d'un individu enseignant (Azaoui, 2014 : 62-64), et dont une partie seulement est consciente. L'action en classe comporte en effet des enjeux de communication, de suivi du plan, de gestion des interactions, etc. Mais il s'agit aussi pour l'enseignant de maîtriser les différentes modalités de l'interaction, verbales et non-verbales (Cicurel, 2011b : 48), sur lesquelles nous reviendrons, et qui placent l'enseignant dans une situation « à haut risque » (Cicurel, 2007) tant les dimensions à gérer ont un impact sur le déroulement du cours et sur son image. De même que l'enseignant n'a pas toujours conscience des évolutions de son répertoire et de son style professionnel, son action se déroule de manière partiellement inconsciente et automatique.

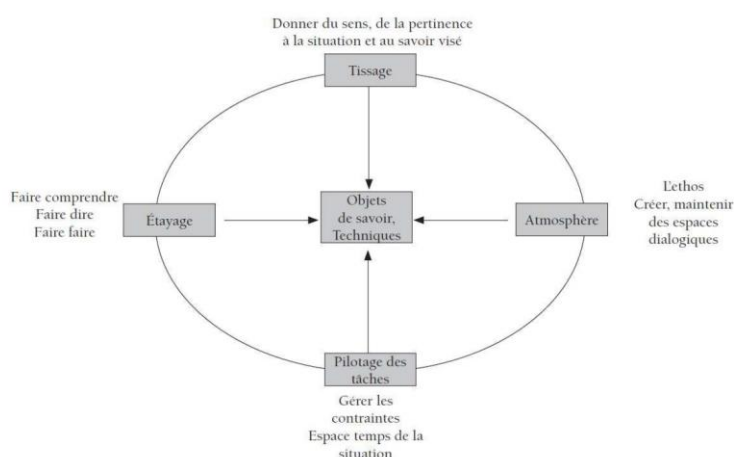
2.1.3 Une grammaire de l'agir enseignant ?

L'agir enseignant mobilise ainsi des compétences diverses et se trouve l'objet de représentations qui entrent parfois en collision (Paquay, 1994). Les conceptions mêmes de ce que devrait être un enseignant sont en effet variables et ont naturellement un impact sur l'action de chaque enseignant (Azaoui, 2016 : 4). Certains auteurs ont tenté de modéliser l'agir enseignant, afin de mieux en comprendre les ressorts et motivations cachées, voire d'améliorer les formations. Le résultat dévoile la complexité des dimensions et domaines concernés par ce métier. Azaoui liste ainsi les dimensions « épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale » (2016 : 2) touchées. De son côté, Paquay fait état de six paradigmes (1994 : 9-10)

recoupant peu ou prou les dimensions d'Azaoui. La conclusion générale semble donner à voir un éventail particulièrement large de normes, de styles et de représentations de l'enseignement pour lequel il paraît difficile de donner une grammaire précise et généralisable, d'où le caractère éminemment déterminant du répertoire didactique et de sa formation.

Concernant l'action sur le vif, Bucheton et Soulé proposent un modèle centré autour des « préoccupations » enseignantes - reproduit ci-dessous - où les quatre préoccupations « étayage », « tissage », « atmosphère » et « pilotage des tâches » s'orientent vers une dernière préoccupation centrale, celle des « objets de savoir et techniques », c'est-à-dire l'objectif didactique (Bucheton & Soulé, 2009 : 33).

Un multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton & Soulé, 2009 : 33)



Nous verrons par la suite en quoi la médiation d'un album révèle en effet ces différentes préoccupations, ainsi que leur caractère « modulaire », « dynamique » et « hiérarchique » au fil de l'activité (Bucheton & Soulé, 2009 : 33). Les stratégies et ressources mobilisées varient en effet selon le focus de l'activité, voire de l'épisode au sein de l'activité, mais également selon l'enseignant et sa posture.

Parmi les concepts qui permettent d'entrer dans la compréhension de l'agir enseignant, nous comptons ainsi le répertoire didactique, le style professionnel et les préoccupations, mais également la posture. Si Azaoui décrit le style professoral comme un ensemble d'invariants dans l'action d'un

enseignant qui lui sont propres, il note toutefois que ces invariants évoluent au même titre que le répertoire didactique sur le plus long terme (Azaoui, 2014 : 63). Ce concept, parfois nommé posture, est toutefois à distinguer de la posture telle que l'entendent Bucheton et Soulé et que nous l'entendrons par la suite. Les postures constituent en effet des savoir-être professionnels à disposition de l'enseignant, constituées de comportements et de stratégies, qui peuvent varier au cours d'une même activité selon l'objectif visé (Bucheton & Soulé, 2009 : 38). Pour ne prendre que deux exemples, les différentes « postures d'étayage » recensées permettent de faire la distinction entre des épisodes de fort contrôle de l'enseignant sur les interactions (« posture de contrôle »), et des épisodes où l'enseignant favorise le travail en autonomie (« le lâcher-prise »). Les auteurs notent également le co-ajustement des postures d'apprenants et de celles des enseignants (Bucheton & Soulé, 2009) (Moore, 1996).

En résumé, l'agir enseignant consiste en un ensemble de mécanismes d'action, conscients ou non, constituant l'ensemble des pratiques effectives de l'enseignant en situation professionnelle, c'est-à-dire *a priori*, *a posteriori*, et dans le vif de l'action en classe, et qui s'appuient sur son répertoire didactique. Ce concept très large permet de s'intéresser aux ressorts de l'action et de tenter de distinguer ce qui définit l'enseignant comme professionnel des éléments constitutifs de profils individuels.

2.2 La médiation, cadre conceptuel

Comme nous venons de le voir, l'agir enseignant recouvre un ensemble d'activités très variées, dont celle de médiation. Pour notre recherche, nous avons souhaité nous concentrer sur l'activité de médiation lors de la première lecture d'un album. Bien que le terme de médiation soit fréquemment utilisé, nous avons éprouvé quelques difficultés à en définir le cadre conceptuel dans le champ de la didactique. Ainsi, nous avons pu trouver différents auteurs qui s'emparent de ce terme pour évoquer tout à tour un processus, une activité de l'enseignant, une compétence communicative, etc.

2.2.1 Un concept emprunté

Le terme de médiation renvoie généralement au processus survenant lorsqu'une difficulté ou un conflit entre deux entités est surmontée avec l'aide d'une troisième entité. L'origine du mot serait à trouver dans le verbe latin *mediare*, qui signifie être au milieu (Rey, 1998). À ses débuts, la médiation renvoyait donc déjà à une présence entre deux entités, à une relation à trois pôles, dont un médian. À partir du XVI^{ème} siècle, le mot aurait pris le sens d'« entremise destinée à concilier les personnes ou les partis » (Rey, 1998) avec l'importance de la diplomatie. Cette dernière définition peut s'appliquer à des domaines très variés parmi les sciences sociales, qui s'en sont emparés bien avant la didactique (Puren, 2020 : 23). Ainsi, on trouve ce concept décliné en médiation sociale, scolaire, culturelle ou socio-culturelle (Puren, 2020 : 9-13), touchant des domaines allant de l'éducation au pénal en passant par la psychologie et les relations internationales. En résumé, la médiation en sciences sociales est une construction en triangle entre deux acteurs principaux, dont le lien défaillant va être soutenu par l'action d'un troisième acteur qui se place en intermédiaire ; de sorte que le processus de médiation est limité dans le temps, vise l'autonomie des participants, et implique un certain degré d'anticipation (Puren, 2020).

Par ailleurs, si une personne peut agir comme médiateur, c'est aussi le cas d'un objet ou même d'un concept. Pruvost nous rappelle ainsi l'importance du *meduim* ou « objet technique » (2012 : 262) comme intermédiaire, notamment en classe. Si certains préfèrent parler de médiatisation (Rézeau, 2002) lorsqu'on évoque le rôle des objets technologiques comme médiateurs en classe, il est accepté que d'autres objets jouent un rôle médiateur, tel que les œuvres d'art ou de littérature. Nous ne nous attarderons pas sur cet aspect de l'œuvre littéraire, afin d'éviter la confusion avec la médiation didactique sur laquelle nous allons nous concentrer. Il s'agit cependant de ne pas oublier que l'activité de lecture observée ici se déroule dans un environnement complexe, et que l'album même propose un premier degré de médiation de la réalité linguistique et culturelle de l'auteur.

2.2.2 La médiation selon le CECRL

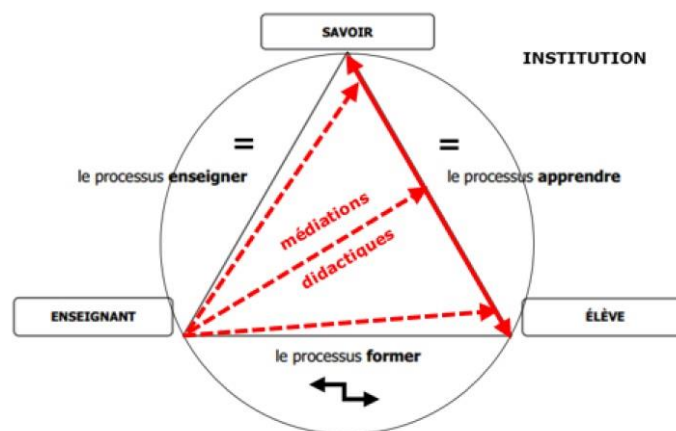
La médiation peut donc faire référence à des processus très différents selon le domaine, et même en didactique elle a de nombreuses significations. Le même mot peut en effet s'appliquer au processus de médiation (didactique, par exemple) comme aux moyens déployés (médiation langagière, médiation culturelle) (Puren, 2020 : 78). Le CECRL évoque même la compétence de médiation, manifestée par des activités et des stratégies de médiation des apprenants (Conseil de l'Europe, 2021 : 33). Bien que les premières définitions du Conseil de l'Europe semblent se borner à l'idée de « produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct » (2001 : 18), c'est-à-dire aux activités de traduction et d'interprétariat ; les dernières évolutions évoquent également la médiation inter-linguistique (Conseil de l'Europe, 2021 : 54), particulièrement intéressante en contexte plurilingue pour médier non plus seulement des textes, mais des concepts et idées.

Etant décrite au même titre que les activités de réception, production et interaction dans la nouvelle édition, la compétence de médiation semble être un concept en évolution. Nous le mentionnons ici de manière rapide puisqu'il ne nous intéresse que de manière périphérique. En effet, nous reviendrons par la suite sur l'activité médiatrice des élèves entre eux, et sur la manière dont les enseignantes la prennent en compte pour leur propre action. Cette dernière reste cependant au centre de notre analyse, c'est pourquoi lorsque nous évoquerons la médiation désormais, il s'agira de médiation didactique.

2.2.3 Médiation didactique

Celle-ci trouve naturellement son nom dans la fonction qu'elle remplit, puisqu'elle désigne la médiation pour laquelle l'enseignant se place comme intermédiaire entre l'apprenant et les contenus d'apprentissages. Afin de clarifier cette situation, nous souhaitons nous appuyer sur le travail de Puren, qui lui-même travaille à partir du « triangle pédagogique » de Houssaye (1988, cité dans Puren, 2020), souvent utilisé pour modéliser la situation didactique dans son ensemble. Ce triangle permet de rendre compte des trois pôles : enseignant, apprenant et savoir, ainsi que de leurs interactions. Nous

choisissons de reproduire ci-dessous la version de Puren, qui y ajoute la mention de « médiations didactiques » (2020 : 46).



Selon Puren, la médiation didactique est l'action de l'enseignant sur le « processus apprendre », et se décline de plusieurs façons placées sur un *continuum*, de la médiation s'appuyant sur « un étayage robuste et préconçu à partir des savoirs » à celle qui « consiste à simplement proposer aux élèves des dispositifs de formation autonome à l'apprentissage » (Puren, 2020 : 46). Autrement dit, le processus de médiation didactique se place sur un continuum entre le processus d'enseigner et celui de former. La fonction de l'enseignant est alors « de négocier avec les élèves des changements cognitifs » (Numa-Bocage & Larere, 2008 : 164), à l'aide de stratégies et de gestes professionnels.

Si nous reprenons le modèle de Bucheton et Soulé cité en 2.1.3 (2009), nous remarquons que la préoccupation centrale, celle des savoirs, est entourée de préoccupations plaçant l'enseignant entre les apprenants (qui pourraient être ajoutés sur ce modèle à l'extérieur du cercle), et les savoirs. Ce modèle correspond donc bien au processus de médiation dans le modèle de Puren (2020), et nous permet de décrire les différentes formes de la médiation. En effet, si la finalité de la médiation didactique est l'acquisition de savoirs et techniques par les apprenants, l'enseignant dispose de plusieurs leviers afin de faciliter cette acquisition. Nous nous attarderons ainsi particulièrement sur le « pilotage des tâches », relatif à la planification et à l'organisation de l'activité, et sur l'« étayage », particulièrement l'étayage de

la compréhension, ou « faire comprendre » (Bucheton & Soulé, 2009). Ces deux préoccupations prennent en effet une importance hiérarchique supérieure sur les deux autres dans notre corpus. Cela ne signifie cependant pas qu'elles sont les seules représentées.

2.2.4 Précisions sémantiques

Etant donné que la médiation didactique semble être un sujet récemment entré dans le champ d'intérêt de la didactique des langues, les termes utilisés varient d'une source à l'autre. Nous avons ainsi remarqué les sens multiples du terme médiation au sein même de la didactique. Nous pourrions ainsi observer la médiation linguistique et culturelle de l'album, ou l'activité de médiations des apprenants entre eux. Au sein même de la médiation didactique que nous analysons en tant que qu'activité de l'enseignant, nous pourrions décrire la médiation langagière (par le moyen de la langue) ou la médiation matérielle (par le moyen d'objets) sous-jacentes.

Ce flou sémantique amène à l'utilisation d'autres termes proches tels que l'étayage ou la tutelle pour décrire l'activité de médiation enseignante. Afin de rendre notre discours plus compréhensible, nous avons choisi les termes de médiation (didactique) pour l'action facilitatrice de l'enseignant en général, et d'étayage pour les pratiques d'aide à la compréhension, selon la définition de Bucheton & Soulé (2009).

Nous n'évoquons donc pas la « tutelle » ou les « comportements tutelaires » des enseignants (Bigot, 2003) bien qu'ils puissent en partie décrire l'activité médiatrice à notre avis. Les auteures qui utilisent ce terme différencient en effet le registre cognitif de la médiation « où l'enseignant cherche à toucher le raisonnement inférentiel, le rapport que l'élève entretient avec la notion » et le registre tutélaire « où l'enseignant cherche à conduire et guider au plus près l'activité cognitive à travers l'exécution de certains gestes » (Numa-Bocage, 2007 : 61). Cette définition, s'appuyant sur une conception piagétienne de l'interaction en classe, nous a semblé trop éloignée du cadre de ce travail.

2.2.5 Modalités de la médiation

Nous avons désormais une idée du cadre dans lequel la médiation didactique prend place ainsi que des acteurs impliqués. Pour la suite de ce travail, nous devons compléter cet aperçu en présentant quelques outils qui nous serviront à l'analyse de ce processus. En effet, si nous avons évoqué les médiations didactiques au pluriel, c'est qu'il s'agit là d'un ensemble de pratiques, répondant à diverses préoccupations. Comme la plupart des activités enseignantes, elles reposent sur la multimodalité.

Parmi les caractéristiques de l'agir enseignant, on compte ainsi une dernière particularité, que nous avons préféré évoquer séparément puisqu'elle nous sera particulièrement utile dans l'analyse des données en interaction. L'appui sur des ressources multimodales pour la construction du discours et dans la gestion de l'interaction est en effet l'une des compétences professionnelles nécessaires à un enseignant (Tellier, 2021). De même que nous évoquions le recours à des stratégies verbales et non-verbales pour l'oralisation d'albums, les enseignants prennent appui sur ces stratégies dans l'ensemble de leurs activités en classe (Azaoui, 2015), et Tellier nous rappelle qu'en ce qui concerne la compréhension orale en langue étrangère particulièrement, « les apprenants prennent largement appui sur les indices non verbaux pour construire le sens » (2008 : 5).

Ainsi, l'activité de médiation s'appuie sur trois modalités : verbales, vocales et mimo-gestuelles. Pour délimiter ces catégories, nous nous sommes inspirée des travaux de Tellier, et nous nous appuierons plus particulièrement sur son travail sur les gestes professionnels et leurs fonctions (Tellier, 2008). Nous évoquerons ainsi pour notre analyse les différentes stratégies verbales et vocales des enseignantes lors de la lecture, ainsi que leur appui sur la dimension visuelle en nous reposant sur ses travaux, afin d'éclairer les modalités d'étayage au cours de l'interaction.

En conclusion de ce premier chapitre, nous pouvons relever la complexité d'analyser l'action enseignante, étant donné qu'il s'agit à la fois d'en décrire la mise en œuvre, et d'en comprendre les motivations. Au cours de l'activité de lecture, nous pouvons nous attendre à observer principalement des

actions médiatrices de sens, puisqu'il s'agit d'étayer la compréhension de l'œuvre. Mais nous devons également prêter attention aux autres préoccupations enseignantes, telles que la gestion des tâches et celle de l'atmosphère. En effet celles-ci, bien qu'elles apparaissent secondaires, participent à faciliter l'accès au sens de l'album, et constituent donc un pan de l'action médiatrice.

II. METHODOLOGIE ET RECUEIL DES DONNEES

Pour ce deuxième chapitre, nous allons nous attacher à décrire et expliciter la démarche que nous avons choisi, ainsi que le protocole mis en place pour répondre à notre question de recherche. Nous préciserons dans un premier temps les aspects méthodologiques, avant de décrire notre terrain de recherche et ses particularités.

1. Démarche et protocole

1.1 Démarche

À travers ce travail de recherche, nous avons tout d'abord voulu nous intéresser à la littérature jeunesse, et plus particulièrement à la lecture d'albums en classe. Notre activité professionnelle nous donnant l'accès à des classes dans plusieurs écoles élémentaires, nous avons choisi d'utiliser ce terrain pour y mener notre étude. Nous avons alors orienté notre travail vers l'étude des pratiques enseignantes pendant la lecture d'albums. Notre sujet définitif, s'inscrivant dans le champ des recherches sur l'agir enseignant, s'intéresse aux pratiques effectives de trois enseignantes lors de la lecture d'un album, dans une démarche qualitative.

La méthode de recherche sélectionnée s'apparente à ce que Puren appelle la « recherche-description » (Puren, 2013 : 13). Nous avons en effet souhaité travailler à la compréhension du processus de médiation. Il s'est agi pour cela de mener une recherche de type ethnologique dans une démarche descriptive et compréhensive. Nous avons donc mis en place un protocole de recherche visant à la récolte de données empiriques dans trois classes différentes, dans lesquelles nous avons limité le plus possible l'impact de notre intervention, bien que nous ayons préféré proposer un même album à toutes les enseignantes concernées pour des raisons pratiques.

Notre première idée de recherche, fondée sur une approche hypothético-déductive, projetait d'analyser les phénomènes d'alternance codique lors de la lecture. Nous avons cependant rencontré une difficulté : au moment des enregistrements, nous avons constaté que la plupart des enseignantes

avaient modifié leurs habitudes de lecture au profit d'une plus grande part laissée à la langue cible, voire d'une lecture exclusivement en français. D'après notre interprétation de leurs discours a posteriori, la présence observatrice dans la classe les avait poussées à polir leur pratique en fonction de l'image qu'elles avaient envie de renvoyer, ainsi que de leurs représentations d'une lecture adéquate en classe de langue étrangère. Nous avons ainsi dû repenser notre recherche, et travailler dans un second temps sur une approche empirico-déductive. Celle-ci nous a menée à considérer les stratégies de médiation mises en place par les enseignantes dans leur ensemble (et non plus seulement les stratégies verbales/linguistiques), et donc à nous intéresser à la compréhension de leur agir.

L'agir enseignant, comme nous l'avons défini plus haut, est une notion complexe regroupant des activités observables et une grande part d'invisible. Qu'il s'agisse de mécanismes inconscients ou de processus cognitifs, un certain nombre d'éléments échappent ainsi à l'œil dans une classe. L'analyse de l'agir enseignant est donc problématique pour le chercheur, et la méthode de recueil des données doit y être adaptée. Pour y avoir accès, nous avons suivi les conseils de chercheurs qui préconisent de combiner le recueil de données en classe et de discours d'enseignants sur leur action (Cicurel, 2011b). En effet, quand « il revient sur son action, l'enseignant est amené à proposer des interprétations, analysables sous différents angles » (Carlo & Muller, 2015). Nous avons ainsi défini le type d'action que nous voulions analyser, puis nous avons organisé l'enregistrement vidéo de trois enseignantes en classe. Le film présente ici un double avantage : il permet de recueillir avec fidélité un grand nombre d'informations sur l'interaction, ce qui facilite l'analyse contrairement à une grille d'observation ; son second avantage consiste en la possibilité d'organiser des entretiens d'auto-confrontation à la suite du cours (Nicolas, 2015).

L'entretien d'auto-confrontation, consistant à donner tout ou partie de l'action de classe filmée à visionner, vise à recueillir les commentaires de l'enseignants sur sa propre pratique (Carlo & Muller, 2015). Cet exercice permet un accès partiel aux croyances de l'enseignant, à ses représentations, mais aussi aux processus cognitifs et aux stratégies auxquelles le film ne

permettait pas l'accès (Cicurel, 2011b). À travers l'entretien d'auto-confrontation, nous avons donc souhaité accéder au métadiscours des enseignantes, et pouvoir analyser ces données en regard des enregistrements de classes.

Notre recherche, comme nous l'avons expliqué, vise à comprendre le processus de médiation du point de vue de l'agir enseignant, dans le cadre de l'activité de lecture, et dans le contexte d'écoles élémentaires allemandes. Par conséquent, le protocole de recherche que nous avons mis en place consistait en deux étapes successives pour chaque enseignante observée : l'observation filmée d'une séance de lecture, puis un entretien d'auto-confrontation dans un délai le plus court possible et dans la même salle ou dans un lieu similaire.

1.2 Enregistrement vidéo

Le contexte de recherche ayant été conditionné par notre accès à certaines écoles, nous avons directement contacté les enseignants à notre disposition, afin de déterminer un nombre de participants. Nous avons d'abord informé les trois enseignantes participantes de nos attentes concernant le film. Pour cela, nous avons souhaité limiter l'influence de notre recherche sur leur action, et nous avons seulement fourni les informations suivantes :

- Il s'agit de filmer une séance de cours pendant laquelle l'enseignante propose aux enfants la lecture de l'album *Un gâteau au goûter* de Christian Voltz.
- L'album sera fourni quelques semaines avant la séance.
- La séance filmée doit être celle pendant laquelle la classe découvre l'album pour la première fois.
- L'objectif est de capturer le moment de la première lecture. Pour cette raison, la caméra sera placée face à l'enseignante.
- Aucune autre contrainte n'est imposée, il s'agit de comprendre les pratiques habituelles.

Dans un premier temps, nous avons envisagé l'observation de trois classes de niveau identique. Pour des raisons pratiques, cela n'a pas été possible.

Nous avons cependant maintenu la contrainte d'un album identique pour deux raisons. La première est pratique : nous voulions pouvoir comparer les séances. Or la diversité des albums aurait pu nous amener à comparer la lecture d'un album sans texte et d'un album plurilingue, par exemple. Il s'agissait donc de permettre la mise en place de séances similaires par les enseignantes et le recueil de données comparables, visant à l'émergence de similarités et de disparités analysables.

1.2.1 Choix d'album

La seconde raison concernait l'utilisation de la bibliothèque d'albums de l'école. Nous avons en effet choisi de fournir un album absent de cette bibliothèque aux enseignantes afin d'éviter que deux d'entre elles, disposant des mêmes œuvres et du matériel didactique clés en main associé, mènent une activité de lecture selon un plan dont elles ne sont pas les auteures. Nous souhaitons pour cette recherche avoir accès au répertoire didactique individuel des enseignantes. Nous pensons cependant désormais qu'il aurait également été intéressant de comparer l'actualisation du même matériel didactique par deux enseignantes différentes, et que nous aurions ainsi pu faire émerger des données concernant leurs stratégies de lecture. L'obligation de composer avec un album n'appartenant pas à leur répertoire habituel semble en effet avoir demandé un effort particulier aux enseignantes, ce qui semble être allé à l'encontre de notre intention d'observer leurs pratiques effectives.

Pour les raisons mentionnées plus haut, nous avons donc choisi un album unique dont nous avons fourni un exemplaire à chaque enseignante suffisamment tôt pour leur laisser le temps de se familiariser avec, et de planifier leur activité. Pour arrêter notre choix d'album, nous avons pris en compte des critères objectifs et subjectifs. Nous avons ainsi recherché un album contemporain paru récemment afin d'éviter qu'une des enseignantes ne le connaisse. De plus, nous souhaitons un album dont le format, le niveau de complexité linguistique et la thématique s'apparente aux albums habituellement choisis par les enseignantes. Enfin, nous avons choisi un album qui nous paraissant subjectivement agréable à lire et montrait un travail de qualité sur la dimension graphique. Connaissant le travail de

Christian Voltz et ses illustrations de pleine page composées de photographies d'objets, nous avons rapidement choisi *Un gâteau au goûter*. Album paru en 2019, dont la trame narrative pourrait évoquer le désormais classique *La soupe au caillou* d'Anais Vaugelade - déjà utilisé en classe par les enseignantes - mais jouant sur les attendus culturels liés au goûter, cet album remplissait les critères fixés. Il présentait enfin l'atout d'un mélange entre redondance et complémentarité (avec quelques discrètes contradictions) entre le texte et les images, rendant possible l'observation de stratégies différentes selon les rapports texte-image.

1.3 Entretiens d'auto-confrontation

Concernant les entretiens d'auto-confrontation enfin, nous avons menés les trois dans un intervalle d'une semaine au maximum après la séance filmée. Nous avons préparé un questionnaire au préalable comprenant quelques questions pour le début de l'entretien afin de récolter des données personnelles sur la formation et l'expérience des enseignantes. Ces données figurent ci-dessous en II.2.2.

Nous avons ensuite choisi de montrer l'enregistrement de la première lecture dans son intégralité aux enseignantes, et les avons incitées à interrompre la vidéo pour la commenter. Ayant précisé que notre objectif était de comprendre ce qu'elles ont pensé, ressenti, et ce qui les a poussées à agir de la manière dont elles ont agi, nous avons effectivement pu recueillir des commentaires concernant les motivations des enseignantes, leurs représentations et quelques remarques sur leurs habitudes. Nous avons cependant constaté la difficulté des enseignantes à produire un discours réflexif (Carlo & Muller, 2015), particulièrement en langue étrangère. Bien que la méthode d'entretien préconise ne laisser l'enseignante s'exprimer, il nous a été difficile parfois de respecter cette théorie. Nous avons en revanche maintenu notre participation sur le registre des questions ouvertes, et visant à la description de l'action telle que vécue.

2. Contexte de la recherche

Afin de mieux cerner les enjeux liés à notre contexte de recherche, il s'agit dans un second temps de décrire le système scolaire et les classes qui ont servi de terrain d'observation, ainsi que les enseignantes choisies. Nous nous attacherons également à justifier nos choix, ceux-ci ayant d'importantes conséquences sur la recherche.

2.1 Description du terrain de recherche

2.1.1 Ecoles primaires et langues étrangères dans la Saxe

Tout d'abord, il faut noter que le système scolaire allemand n'est pas centralisé comme en France, mais composé de seize systèmes différents, chacun dépendant d'un ministère de l'éducation responsable de sa région géographique, son *Land*. Les *Länder* ont de telles disparités dans leur organisation qu'un élève ou un étudiant peut avoir des difficultés à faire reconnaître ses acquis dans un autre *Land* (Grosser, 2012). Ainsi, le nombre d'années passées à l'école élémentaire, les matières obligatoires, les programmes, les types d'établissements disponibles, et même les examens peuvent différer d'un Land à l'autre. Pour cette raison, nous éviterons de généraliser nos affirmations à l'Allemagne entière et nous concentrerons sur la Saxe (*Sachsen*), où notre recherche a pris place.

Au sein du système scolaire saxon, l'instruction commence à la *Grundschule*. Cet équivalent de l'école élémentaire accueille les enfants à partir de six ans pendant quatre années scolaires seulement, dont les deux premières sont consacrées à l'apprentissage de la culture scolaire en plus des matières principales. En effet, la plupart des enfants allemands fréquentent le *Kindergarten* ou jardin d'enfants où sont principalement proposés des activités et jeux libres, souvent en extérieur, assez proches de ce qu'on pourrait observer dans une crèche française.

Les élèves saxons découvrent ainsi l'univers et les règles de la classe à leur arrivée en *1.Klasse*, première classe de la *Grundschule*, avec leur enseignant principal. Ils reçoivent un enseignement dans différentes matières élémentaires (allemand, mathématiques et sciences), esthétiques et

corporelles (arts plastiques, musique, sport et travaux manuels), ainsi qu'en éthique ou religion. Les langues étrangères sont normalement introduites sous la forme d'un enseignement obligatoire de l'anglais durant deux heures hebdomadaires à partir de la 3.Klasse. C'est également en 3.Klasse que les élèves reçoivent leurs premières notes (SMK, s. d.).

Une dernière particularité à mentionner concernant l'école élémentaire allemande, est son caractère décisif pour la suite de la scolarité. En effet, les élèves doivent effectuer un choix d'établissement après la 4.Klasse. et certains établissements du secondaire ouvrant la voie de l'enseignement supérieur et d'autres non (SMK, s. d.), les changements ultérieurs sont rares, ce qui confère une importance toute particulière au dossier de l'école élémentaire (Lobato, 2017). Les parents allemands, conscients de ces enjeux, sont alors très attentifs lors de la sélection d'un établissement où inscrire leur enfant.

2.1.2 Europaschulen et Intensives Sprachlernen

Comme nous allons le voir, notre terrain de recherche propose un enseignement particulier et institutionnellement valorisé. Nous avons choisi de travailler avec deux *Grundschule* dans une grande ville saxonne. La première est située en plein centre-ville, dans un quartier assez aisé et alternatif ; tandis que la deuxième est légèrement plus excentrée, entourée de logements plus modestes. Ces deux établissements ont été certifiés *Europaschule in Sachsen* par le ministère de l'éducation et de la culture local. La certification est délivrée aux établissements « avec une orientation européenne et interculturelle spécifique, et qui favorisent les échanges ainsi que la coopération européenne à travers une variété de projets scolaires et de mesures » (Landeshauptstadt Dresden, 2015). Ceux-ci doivent préparer leurs élèves à « une vie professionnelle et étudiante en Europe » et promouvoir l'acquisition de compétences « européennes, linguistiques et interculturelles » grâce au « partage de connaissances, de rencontres et de dialogue avec des représentants d'autres pays et cultures » (Landeshauptstadt Dresden, 2015).

La certification *Europaschule in Sachsen* pouvant être accolée au nom de l'école, elle apporte un certain prestige à l'établissement, en plus d'impliquer le versement de subventions publiques pour les projets visés. Les écoles concernées par notre recherche mettent donc particulièrement en avant ce qu'elles proposent de particulier (voyage en France, fête du français, journées européennes, etc.), et notamment les cours de français qui nous intéressent.

Ces cours sont proposés sous le nom *Intensives Sprachlernen* (apprentissage linguistique intensif) dans certaines écoles de Saxe. Y est dispensé un enseignement de langue étrangère voisine (tchèque, polonais, français) dès la première classe et pendant toute l'école élémentaire, précédant donc l'anglais mais ne donnant lieu à aucune évaluation. Le programme recommande un minimum d'une heure hebdomadaire, à augmenter selon les capacités de l'école et les besoins en soutien scolaire en 3. et 4. *Klasse*. Cet enseignement peut être prolongé dans certains établissements secondaires et il est généralement proposé aux élèves de valoriser leurs apprentissages avec un examen en 4. *Klasse*.

Nous constatons ainsi que le ministère de l'éducation et de la culture (*SMK*) saxon travaille particulièrement à la valorisation des langues et cultures étrangères, et s'appuie pour cela sur différents programmes et dispositifs qu'il a lui-même mis en place ; autant que sur des programmes franco-allemands tels que *France Mobil* et les échanges d'enseignants du premier degré (Elysée Prim), soutenus par l'OFAJ/DFJW (Office franco-allemand pour la jeunesse) ; et même sur des programmes internationaux, comme les échanges d'assistants de langues.

2.1.3 Les établissements observés

Comme précisé plus haut, notre recherche a pris place dans des cours de français en *Intensives Sprachlernen* de deux écoles élémentaires situées dans la même ville, toutes deux certifiées *Europaschule in Sachsen*. La première école est celle dans laquelle nous avons travaillé personnellement en tant qu'assistante de langue étrangère. En raison de sa valorisation, elle reçoit un public relativement varié autant du point de vue culturel, avec une bonne représentation d'enfants ayant des familles ou un parent étranger, provenant

de pays très variés, que socio-économique, bien que la moyenne soit assez aisée.

Les enfants issus de familles francophones sont encouragés à s’y inscrire, et ils représentent en moyenne un à deux enfants par classe. Nous avons néanmoins choisi d’observer des classes sans enfants francophones lors de notre recherche, ceci pour des raisons pratiques et étant donné les modifications qu’ils auraient pu apporter dans la compréhension du groupe. Il serait en revanche particulièrement intéressant de se pencher sur les modifications de l’accès au sens par le groupe lorsqu’un élève expert de la langue étrangère enseignée s’y trouve.

Concernant le nombre d’heures de cours, nous devons noter une légère différence entre les établissements : le programme ne posant qu’un minimum d’une heure hebdomadaire, les directrices d’établissement ont été libres d’adapter la pratique. La première école impose donc trois heures hebdomadaires de français à ses élèves, dont une heure de sport en français pour les 1. et 2. *Klasse*, tandis que la seconde école limite le nombre d’heures sur ces deux premières années. Le niveau socio-économique de la seconde école est également légèrement moins aisé, ce qui explique en partie la priorité laissée aux autres apprentissages lors des premières classe.

S’agissant d’un enseignement obligatoire, la méthode suivie est la même dans toutes les écoles. Il s’agit de *La Petite Pierre* (Drouard et al., 2016), une méthode FLE pour enfants de l’éditeur allemand Westermann, qui propose une progression en spirale ludique et peu centrée sur l’écrit. Ainsi les enseignantes suivent-elles cette méthode afin d’offrir une structure et une continuité au cours, mais aussi d’uniformiser les enseignements entre elles. Nous avons cependant constaté d’assez larges différences dans les activités complémentaires proposées. L’enseignement des langues en Allemagne suivant les recommandations du CECRL (Conseil de l’Europe, 2001), la méthode tente de mobiliser les différentes compétences langagières et d’utiliser une approche actionnelle. Ainsi, on peut trouver des activités de réception comme d’interaction et de production. La méthode obéissant cependant aux principes de la méthode directe (nous entendons ici que seule

la langue française est présente), elle donne une place prédominante aux images. En outre, la méthode met à disposition des enseignants des cartes illustrées représentant chaque mot de lexique important. Nous notons enfin l'absence de contenus littéraires inclus à la méthode.

2.2 Choix et délimitation du terrain de recherche

2.2.1 Choix des écoles et enseignantes

Notre présence dans la première école en tant qu'assistante de langue nous a permis de découvrir les particularités mentionnées plus haut, et d'avoir un accès facilité aux classes. C'est de cet accès et de l'observation de cours de FLE avec différentes enseignantes qu'ont germé les questionnements centraux de ce travail. Ayant la possibilité de contacter la totalité des enseignants de français comme *Intensives Sprachlernen* dans les écoles élémentaires du *Land*, nous leur avons proposé par email de participer à notre recherche.

Cependant, seules quatre réponses positives (sur une quinzaine d'enseignants) nous ont été retournées, donnant lieu à trois participations effectives. Nous reviendrons plus tard sur les obstacles pratiques qu'ont constitué les restrictions sanitaires liées au Covid-19 ; mais bien que celles-ci aient créé un blocage supplémentaire, nous avons été déçue par l'insécurité exprimée tout au long de notre recherche par les enseignants non-francophones¹. Les réponses négatives provenaient d'enseignantes non-francophones et expliquaient leur refus par des affirmations invoquant le risque de fausser les résultats d'un bon travail avec de mauvaises performances, ou l'incertitude de réussir à performer correctement devant une caméra. Ces inquiétudes étant somme toute compréhensibles pour tout enseignant, nous ne pouvons nous empêcher de remarquer qu'elles ont mené

¹ Nous utilisons ici « francophone » et « non-francophone » par souci de simplification pour désigner les langues premières des enseignants, bien que les « non-francophones » aient en moyenne une très bonne maîtrise du français. La plupart des non-francophones sont d'abord germanophones.

les enseignants non-francophones à nous rediriger vers leurs collègues francophones.

Parmi les réponses positives, nous comptons donc deux de nos collègues habituelles : Ax. (française) et J. (allemande), ainsi que An., enseignante française provenant d'une seconde école. Le fait que J. ait accepté de participer en tant que germanophone s'explique par son lien personnel fort avec la France, où elle a étudié et travaillé, mais aussi parce qu'elle était notre collègue et responsable. Nous avons ainsi un terrain limité à deux établissements, et des enseignantes dont la sélection pourrait manquer de représentativité. La situation particulière sous Covid-19, que nous évoquerons plus loin, a également influencé nos possibilités. La sur-représentation de femmes parmi les enseignants de français contactés nous permet en revanche de ne pas considérer que la présence exclusive d'enseignantes féminines soit un problème, bien que nous aurions aimé pouvoir convaincre un enseignant de participer².

² Nous nous permettrons pour cette raison d'utiliser le féminin pour parler des enseignants de français en général, malgré la présence d'enseignants masculins.

2.2.2 Profil des enseignantes

	Ax.	J.	An.
Âge	29 ans	51 ans	39 ans
Nationalité	française	allemande	française
Formation	Bac littéraire Licence éco-droit Master MEEF Concours de l'enseignement premier degré	Formation d'enseignante 1 ^{er} degré – matières : mathématiques, allemand, sciences et sport Master FLE	Maîtrise d'allemand Formation pour l'enseignement bilingue franco-allemand
Expérience	Année de stage double niveau de maternelle (1 an) Enseignante de CE2-CM1 (1 an) Classe thérapeutique (2 ans) Echange franco-allemand Détachement pour rester en Allemagne	Enseignante en école élémentaire (1990-aujd.) (2 ans) échange franco-allemand Enseignement du français à partir de 2000 (arrivée dans l'école actuelle)	(1 an) Assistante en école franco-allemande (1 an) échange franco-allemand (2 ans) Enseignante en élémentaire + maternelle française bilingue (12 ans) Enseignante dans l'école actuelle

2.2.3 Profil des classes

Enseignante	Ax.	J.	An.
Niveau (Âge)	3.Kl. (8-9 ans)	1.Kl. (6-7 ans)	3.Kl. (8-9 ans)
Ecole	Première	Première	Seconde
Jour et heure de l'enregistrement	Mardi Première heure le matin	Vendredi Troisième heure, après la récréation	Mercredi Après le déjeuner
Cours de français	Irrégulièrement sur cet horaire	Pas depuis 8 mois Jamais avec cette enseignante	Reprise depuis un mois Deux heures hebdomadaires avec cette enseignante

2.2.4 Les conditions particulières d'une recherche sous Covid-19

Etant donné le contexte sanitaire pendant l'année scolaire 2020-2021, notre recherche a été fortement impactée. Les enregistrements vidéo, prévus pour le mois d'avril, n'ont en effet pu être effectués qu'en juin. L'autorisation

d'enregistrement fournie par le ministère de l'éducation local a également restreint nos possibilités, et nous a contrainte à rester hors de la seconde école. Par conséquent, notre corpus est composé de deux films pour lesquels nous étions dans la classe (avec Ax. et J.), et d'un film effectué en notre absence par l'un des élèves de la troisième classe. L'entretien de la troisième enseignante n'a également pas pu avoir lieu dans sa classe, mais s'est déroulé dans la première école. L'enseignante étant familière de celle-ci, nous n'avons pas eu l'impression que ceci ait eu un impact sur ses réponses.

Concernant le choix des classes, nous avons également dû nous plier aux contraintes sanitaires. Nous avons en effet dans un premier temps envisagé de filmer des classes de même niveau, plus facilement comparables. Mais les enseignantes n'ayant accès qu'à leurs classes principales, nous avons dû adapter nos exigences et composer avec différents niveaux.

2.2.5 L'enseignement du français au moment du film

Notre recherche a cependant pris place dans un contexte de déconfinement progressif. Les deux écoles avaient été confinées de décembre à février, puis avaient repris certains cours à partir de mars en présentiel. Les matières principales (allemand, mathématiques, sciences naturelles et anglais) ayant reçu un statut prioritaire lors du déconfinement, les cours de français n'ont été possibles qu'à partir du mois de mai. À cette période, les deux écoles qui nous intéressent ont pris des décisions différentes : la première a encouragé la poursuite des cours de manière identique, tandis que la seconde a instauré un retour aux emplois du temps « normaux », et donc la reprise des cours de français pour deux heures hebdomadaires.

Ainsi, notre analyse s'appuie sur les données de classes disparates mais appartenant à un contexte similaire. Notre méthode de recherche visant la compréhension du processus de médiation, l'analyse que nous allons développer dans le prochain chapitre s'appuiera sur les données des films et des entretiens menés afin d'en faire émerger les manifestations et les motivations.

III. ANALYSE : TROIS SITUATIONS DE MEDIATION D'ALBUM

Dans cette dernière partie de notre travail, nous analyserons les données récoltées en deux temps. S'agissant de comprendre l'action enseignante dans la classe, nous analyserons le macrocontexte de l'interaction dans un premier temps, afin de comprendre les dessous de l'action, mais aussi de situer le moment de lecture au sein du cours de français, en analysant la structure de l'activité mise en place. Dans un deuxième temps, nous entrerons dans une analyse plus détaillée de l'interaction autour de l'album, et nous tenterons de comprendre sur quelles modalités les enseignantes s'appuient pour faire la médiation de l'album jeunesse *in situ*. À travers ces deux points de vue, nous tenterons de dégager différentes réflexions sur les leviers d'action mobilisés par les enseignantes sur l'accès au sens de leurs élèves. Il s'agit ainsi de faire la lumière sur les différents niveaux où les enseignantes exercent une médiation de l'album, que ce soit lors de la préparation ou en classe.

1. Trois profils d'enseignantes

Nous ouvrons ainsi cette première partie avec une analyse macroscopique des séquences d'enseignement observées, de manière à situer l'activité de lecture au sein d'un contexte scolaire plus large, dont les caractéristiques influencent les pratiques enseignantes. Comprendre la culture éducative et la formation des enseignantes nous permettra d'interpréter la structure qu'elles ont souhaité donner à l'activité autour de l'album *Un gâteau au goûter*. Il s'agit ainsi de comprendre la place du français et de la littérature jeunesse dans leurs « répertoires didactiques » (Cicurel, 2002), et les représentations qui ont guidé la préparation. Ce premier niveau nous permettra donc de dégager trois profils d'enseignantes et leurs motivations, avant d'analyser plus précisément le déroulement des interactions.

1.1 Un rapport apparemment similaire à la littérature jeunesse

Dans un premier temps de notre analyse, nous allons nous concentrer sur le contexte d'enseignement au sens large et la place qu'y trouvent les enseignantes pour leurs pratiques personnelles. Lors de nos entretiens avec les enseignantes, nous avons pu mettre en lumière quelques éléments sur la construction de leurs répertoires didactiques (Cicurel, 2002). Les éléments recueillis permettent de dévoiler une certaine similarité des discours des trois enseignantes, et d'en éclairer les origines.

1.1.1 Formation et contexte d'enseignement

Parmi les trois enseignantes observées, se trouvent deux Françaises et une Allemande. Ax et An, à la suite de leurs études en France, ont obtenu le concours d'enseignement du premier degré et passé quelques années à enseigner en France dans différents établissements, dont un bilingue pour An. À l'inverse, J détient un diplôme est-allemand d'enseignement pour l'école élémentaire, pour lequel elle s'est spécialisée en allemand, mathématiques, sciences, sport et français. Il semble cependant que ces différences de formation aient tendance à s'effacer, et pas seulement sous l'effet de leur cohabitation au sein des mêmes établissements. Les trois enseignantes ont en effet participé au même programme d'échange professionnel franco-allemand, raison qui les a amenées à toutes fréquenter l'école de J à un point dans le temps. Ces échanges ont été l'occasion de découvrir un autre système scolaire, des pratiques et une culture différente, tout en améliorant leurs compétences linguistiques. Nous ne pouvons pas ignorer l'influence que cette expérience a pu avoir sur leurs pratiques, notamment en raison de la proximité de cet échange avec leur début de carrière. Lorsque nous les avons interrogées sur leur formation, les trois enseignantes ont pris soin de rappeler cette expérience, visiblement importante. Pour les deux françaises, l'échange a été le déclencheur d'une expatriation relativement longue. Pour J au contraire, un lien fort avec la France a été maintenu au fil des années. Elle explique avoir « fait toujours des échanges avec des écoles en France / on a fait des voyages en Bretagne [...] jusqu'à l'année dernière ». Leurs formations sont ainsi très imprégnées

par la relation franco-allemande, au point qu'on peut se demander si ces enseignantes ne sont pas en réalité trois représentantes de cette même culture franco-allemande, où les échanges prennent une place importante à la fois pendant la formation et dans le milieu institutionnel dans lequel elles exercent leur métier.

Les établissements dans lesquels nous avons mené notre recherche accueillent ainsi régulièrement de nouveaux enseignants et assistants de langue français, et appartiennent aux différents dispositifs institutionnels valorisant le français déjà mentionnés précédemment. Ces enseignants participent, avec leurs collègues allemandes, aux réunions de coordination pour les cours de français. Notons que la coordination étroite des enseignants de français est un facteur favorisant l'uniformisation des répertoires didactiques. Les enseignantes, en s'échangeant des propositions et des supports, échangent aussi sur leurs pratiques, et notamment sur ce qui nous intéresse ici : leur usage de la littérature jeunesse. L'école où enseignent Ax et J met également à la disposition des enseignantes une salle de préparation dédiée au français, dans laquelle se trouve une bibliothèque d'albums. Certains d'entre eux ont accédé au statut de classiques au fil du temps, et sont en quelque sorte entrés dans la progression des apprentissages en lien avec la méthode. Dans les entretiens, J a par exemple mentionné *La soupe au caillou* d'Anne Vaugelade. Cet album fait l'objet d'une exploitation systématique parallèlement à l'unité La soupe aux légumes de la méthode *La petite Pierre*, et qui pour lequel du matériel didactique est à disposition de toutes. C'est aussi le cas de *Roule galette* de Natha Caputo et Pierre Belvès, utilisée pour expliquer la galette des rois, de différents albums de la série *Le loup* d'Orianne Lallemand, etc.

Les lectures proposées comme les activités périphériques sont donc relativement uniformisées par l'organisation des établissements. Chaque enseignante reste en revanche libre dans sa classe, ce qui lui permet d'ajouter des lectures plus personnelles au programme, voire de lire des albums spontanément en classe.

1.1.2 Représentations et discours

La littérature jeunesse prend ainsi une place conséquente dans les enseignements de français, le plus souvent en complément de la méthode. Les discours des enseignantes révèlent une représentation de l'album jeunesse principalement comme « un "outil potentiel" qu'une intentionnalité transformerait en "outil effectif" (intentionnalité de l'enseignant et/ou de l'élève dans l'utilisation du support) », tel que décrit par Leclère et Le Ferrec (2014 : 81). L'album est ainsi généralement placé au centre d'une première activité de lecture, laquelle est suivie par d'autres activités dont le contenu de l'album reste le fil rouge, et au cours desquelles le potentiel didactique de l'album est mis à profit. Celui-ci est hissé au statut d'« outil central » (Leclère & Le Ferrec, 2014) d'une activité, voire d'une séquence, grâce à une intentionnalité didactique présente dès l'étape de préparation.

Lorsque nous avons évoqué les finalités de l'activité entourant l'album jeunesse, plusieurs possibilités sont apparues dans les représentations des enseignantes. Bien que la finalité didactique reste toujours centrale, J fait la différence entre une lecture en langue étrangère, et une lecture en langue maternelle, pour laquelle elle reste parfaitement fidèle au texte. An distingue cette même « lecture offerte » « pour le plaisir » en langue maternelle, de la lecture en langue étrangère qu'elle associe de nombreuses fois au mot « exploiter », et où elle se voit « lire différemment / poser l'accent sur d'autres choses / sur un thème [qu'elle va] aborder et laisser d'autres choses de côté ».

Enfin, An réserve une place plus grande aux albums et aux chansons qu'elle « aime bien utiliser » pendant les deux premières années d'enseignement. Elle déclare alors qu'en troisième et quatrième classe, la littérature prend une place différente pour elle, en complément de la méthode. Autrement dit, J et An distinguent plusieurs situations de lecture selon deux critères : la langue de l'album par rapport à la langue scolaire (niveau de difficulté de compréhension), et le niveau de la classe (finalités du cours). Ces critères définissent alors le degré d'exploitation des potentiels didactiques de l'album.

Au contraire de ses collègues, Ax ne souligne aucun changement de ses pratiques de lecture en fonction de la situation. Elle souhaite en revanche pouvoir préparer correctement le matériel didactique accompagnant la lecture plus souvent, ce qu'elle trouve « beaucoup plus complet que de lire juste une histoire comme ça en # / un peu décousu ». Elle semble aussi distinguer plusieurs degrés de didactisation, mais sans y associer des objectifs précis en termes d'acquisitions de savoirs ou de savoir-faire.

1.1.3 Déclarations sur les objectifs de la lecture

Malgré des représentations assez similaires sur la littérature jeunesse en classe, nous remarquons ainsi une légère variation dans les objectifs didactiques qui y sont associés. Leclère et Le Ferrec expliquent ainsi qu'en « devenant outil effectif, le support fait alors l'objet de manipulations matérielles et/ou mentales de la part de l'enseignant et/ou de l'élève qui interagit avec lui, manipulations qui visent des effets cognitifs en termes d'acquisition de savoirs et de savoir-faire » (2014 : 81). Dès lors que nous nous intéressons aux lectures pour des objectifs didactiques en classe de langue, et que nous évacuons les lectures « plaisir » mentionnées par nos enseignantes, deux objectifs centraux se dégagent des entretiens et enregistrements. Nous proposons ici de considérer ces différents objectifs comme appartenant à un continuum entre une lecture à objectifs linguistiques (lexicaux) et une lecture à objectif communicatif (réception). En effet, les potentiels de l'album en tant qu'outil dans la classe de français semblent être perçus par les enseignantes entre ces deux objectifs principaux, qui s'opposent dans les discours, comme nous allons le voir.

Ainsi, les enseignantes évoquent toutes les trois la compréhension des élèves et le lexique à acquérir, mais à des degrés de préoccupation divers qui semblent s'inverser. Ax, par exemple, place la compréhension de « la grande ligne » et du « sujet principal » au premier plan. Elle affirme :

[...] pour moi c'est important qu'ils comprennent / on voulait faire un gâteau au final ça a donné une soupe // pour moi c'était ça // / et que de temps en temps ils comprennent les choses drôles et le vocabulaire // plutôt que de comprendre tous les détails

On remarque que l'acquisition de lexique garde une place dans ses préoccupations, mais que c'est un objectif de second plan, au moins pour la durée de l'activité de lecture. Le lexique est considéré comme une ressource pour l'accès au sens de l'album dans son ensemble, et l'enseignante se concentre sur la narration et ses effets, notamment sur les émotions des apprenants.

C'est aussi le cas pour J, qui insiste sur l'importance de la « *Spracherlebnis* » (expérience linguistique) et de la « *Erzählerlebnis* » (expérience narrative) qu'elle souhaite offrir à ses élèves. Elle indique que « (la langue / enfin [...] qu'ils remarquent qu'ils comprennent des mots en français c'est secondaire en fait // sur le moment je crois que c'est l'histoire qui était la plus importante / pour moi / que les enfants aient cette expérience narrative) ». L'importance pour J de la lecture comme une expérience vécue, un moment d'attention particulière à la langue et au récit, pourraient indiquer une représentation de la lecture comme un moment immersif. C'est en effet une des rares activités, particulièrement en première classe, où les enseignantes s'expriment longuement en français avec un recours minimal à l'allemand. Cette idée semble être partagée par An en ce qui concerne les deux premières années d'apprentissage.

An ayant lu à une troisième classe pour notre enregistrement, ses objectifs étaient en revanche tournés vers l'acquisition de lexique. Au cours de l'entretien, elle regrette d'avoir « voulu mettre tout dans la première lecture » à cause de notre enregistrement, et notamment d'avoir introduit le lexique avec des cartes image dès le début. Elle déclare avoir voulu « utiliser le livre pour l'introduction la soupe de légumes », de sorte que la lecture est influencée par l'anticipation des activités suivantes.

Les entretiens des trois enseignantes révèlent donc leur utilisation relativement similaire de la littérature jeunesse, mais montrant une variation dans la hiérarchisation des objectifs. Les séances enregistrées sont toutes construites autour de l'album comme outil central, dont la lecture intervient en début d'heure. Les objectifs associés à la lecture sont également très

proches, puisque les trois enseignantes décrivent une activité de compréhension, prétexte également à l'acquisition de lexique à divers degrés.

1.2 L'entrée dans la lecture

Dans la continuité de nos trois portraits d'enseignantes, nous allons nous attacher à décrire plus en détail leur gestion de l'entrée dans la lecture. Après avoir donné un aperçu de leurs représentations, il s'agit désormais de les comparer à leurs pratiques. La lecture étant une activité au statut particulier dans la classe de français, nous allons d'abord nous intéresser à la manière dont elle est introduite dans la séance.

La première phase de l'activité de lecture paraît en effet créer une rupture dans la classe de langue. Le contrat didactique y permet habituellement, voire encourage les apprenants à s'exprimer, à interagir et à produire dans la langue étrangère, bien que l'enseignant occupe la majorité des interactions verbales. Dans les écoles où nous avons enregistré, la plupart des classes de langue sont organisées spatialement de manière à favoriser l'interaction entre élèves (tables en îlot), et les enseignantes s'expriment fréquemment en allemand, langue de communication scolaire dans et hors de la classe de français. L'activité de lecture, impliquant une longue prise de parole de l'enseignante dans la langue étrangère, forme une certaine rupture et requiert une clarification des règles et des attentes, ainsi qu'un espace favorable à l'écoute. En cela, les trois enseignantes ont chacune à leur manière créé un espace dédié à la lecture, ouvrant symboliquement l'activité à l'aide d'éléments verbaux et non-verbaux.

1.2.1 Organiser et occuper l'espace

L'organisation de l'espace dans la salle de classe relève en effet d'un premier niveau de médiation des enseignantes pour la création d'un contexte favorable, mais se trouve également contrainte par les limites matérielles de chaque salle de classe.

Ax. choisit ainsi de garder la disposition habituelle de la classe : elle se place devant le tableau, debout, tandis que les élèves restent assis comme d'habitude à leurs tables individuelles ou par deux. Les élèves sont orientés

vers le tableau ou de profil. Malgré le manque de visibilité pour les élèves les plus éloignés, Ax. effectue ici un choix contraint par le manque d'espace à l'avant de la classe, puisqu'elle se trouve dans une salle de classe normale, et non dans la salle de français. Elle mobilise alors d'autres ressources pour signaler le début de l'activité, dont des ressources matérielles. Elle tient en effet le livre dans les mains, et le désigne pour demander le silence en se plaçant au centre, puis elle se tourne pour en écrire le titre au tableau. Le passage entre l'activité rituelle de début de cours (compléter le calendrier et donner l'heure) et l'activité de lecture est assez subtile dans ce cas. L'enseignante s'appuie sur une co-culture (Puren, 2005) de classe, et les élèves reconnaissant ses signaux. Nous remarquons ainsi qu'un silence relatif se fait dès que les élèves en charge du calendrier retournent à leur place, avant même qu'Ax. ouvre l'activité et demande « Vous êtes prêts pour l'histoire ? ». L'attention des élèves est donc rapidement saisie, ce qui libère l'enseignante de cette préoccupation. Elle explique cette dynamique par le fait qu'ils « aiment les histoires », ce sur quoi elle compte s'appuyer pour créer un moment de plaisir. Ainsi, dans cette première classe, la disposition de l'espace prévue par l'enseignante favorise la focalisation de toute l'attention sur elle, ainsi que l'accès à des ressources matérielles périphériques.

À l'inverse d'Ax., J. et An. organisent une large modification de l'espace au sein de leurs salles. Toutes les deux ont pu effectuer la séance dans une salle de français, et disposent pour cette raison de plus d'espace. J. demande à ses élèves de s'asseoir au sol en demi-cercle, ce qu'ils sont habitués à faire pour écouter une histoire, mais rarement en français. Les enfants sont donc placés en arc de cercle sur plusieurs rangs, et J. se place au-devant, sur une chaise qui lui permet d'être visible par tous et en surplomb. Elle place également un tableau magnétique à côté d'elle, sur lequel elle a déjà organisé des cartes images avant de commencer. Pour cette classe, il s'agit d'un changement radical de milieu : ils ont commencé la séance dans leur salle de classe habituelle, et l'activité de lecture les déplace donc dans une nouvelle salle, avec une disposition et dans une position nouvelles. Toute cette mise en scène de la lecture permet à J. de créer une ambiance particulière. Elle

crée ainsi une certaine attente et une curiosité pour l'album qui est la source de tant de préparation, en plus de signaler clairement un changement dans les règles de distribution de la parole.

De son côté, An. organise un cercle complet de chaises avec ses élèves, qui sont plus âgés que ceux de J. Elle se place parmi le cercle, ce qui donne une impression d'égalité par rapport à l'œuvre, à la différence de la position de surplomb d'Ax. et J. La visibilité semble avoir été priorisée ici, et l'attention du cercle converge très rapidement sur l'album qu'elle tient. L'enseignante crée ainsi une sorte d'espace fermé dédié à la narration, dans lequel elle introduit seulement l'album et quelques cartes images qu'elle a posées sur ses genoux.

Ces différentes dispositions de l'espace contraignent en effet l'usage d'autres éléments de la classe par les enseignantes pendant la lecture. Elles conçoivent l'espace en anticipation de leurs besoins matériels : An ayant l'intention d'effectuer « une première lecture intégrale en français » fidèle au texte, elle peut exclure le reste de l'espace classe, mais elle place sa chaise près du tableau pour la suite, de même que J., qui a prévu de s'appuyer dès la première lecture sur ses cartes images et leur organisation sur le tableau magnétique. Ax. utilise également le tableau comme relai de l'album « pour que déjà les élèves qui sont derrière puissent un peu mieux lire », mais aussi en anticipation des activités suivantes, et des objectifs qui y sont associés. Elle déclare ainsi :

j'écris toujours le titre au tableau normalement / quand je sais qu'on va pousser un peu la lecture dans la compréhension [...] parce que je sais qu'en plus après on va travailler sur le tableau et [pour] que je puisse à chaque fois que je dis un gâteau ou le goûter leur remonter // un gâteau ça s'écrit comme ça / un goûter ça s'écrit comme ça // et pas toujours le montrer sur la couverture du livre

Nous observons ainsi trois organisations spatiales distinctes, mais dont les fonctions se rejoignent. Les enseignantes planifient l'espace afin d'obtenir la focalisation de l'attention, la curiosité et le calme des élèves, mais aussi pour simplifier leur action pendant l'activité, et notamment l'accès au matériel didactique nécessaire.

1.2.2 Introduire l'album

Si nous nous intéressons à l'interaction avant le début de la lecture, nous pouvons remarquer un haut degré de contrôle de l'enseignante, qui monopolise l'attention et la parole, notamment par une question d'ouverture. Toutes s'assurent d'abord de l'attention des élèves par une question d'ouverture telle que « Vous êtes prêts pour l'histoire ? » d'Ax., à laquelle elles n'attendent pas de réponse verbale.

Ce premier moment d'interaction introductive renferme des choix qui relèvent en réalité de stratégies enseignantes visant plusieurs objectifs. Il s'agit d'un premier niveau d'étayage pour l'accès au sens de l'album, dans la mesure où l'environnement physique et les premières informations distribuées avant la lecture contribuent à la concentration et à la motivation des élèves.

1.2.2.1 Régulation

Mais avant toute chose, l'enseignante s'appuie sur une régulation *a priori* de l'interaction. L'organisation de l'espace constitue seulement une partie de ce qu'elle met en place pour obtenir un espace favorisant l'écoute. La régulation reposant sur « la fonction de facilitation [...], le respect de la face (Goffman, 1974), le maintien des conditions de félicité, la ritualisation de la situation (Bruner, 1996), [et] l'existence d'un contrat didactique (Brousseau, 2003) » (Charvy, 2018 : 10), la culture éducative et la co-culture (Puren, 2005) de chaque classe y jouent un rôle prédominant.

Ainsi, J. propose à ses élèves de compter jusqu'à dix en français en se massant les oreilles. Dans la continuité de la mise en scène spatiale organisée juste auparavant, elle introduit un rituel d'entrée dans la lecture (qu'elle théâtralise en déclarant qu'il est utilisé par tous les enfants en France). Elle explique en entretien le double objectif de ce rituel, à savoir une focalisation de la « Aufmerksamkeit » (attention) et la négociation d'un temps de silence qu'elle décrit ainsi :

en plus ils comptent / donc ils parlent un peu et comme ça / tu sais les enfants
de six sept ans bon ils ont toujours envie de parler et comme ça ils ont parlé /
voilà maintenant on reste quelques minutes sans parler

On retrouve ici la fonction régulatrice du rituel, en anticipation des difficultés de concentration des élèves. Cette fonction repose également sur l'implicite du contrat didactique : le silence des élèves n'est jamais demandé explicitement.

Les classes de Ax. et An. étant plus âgées et connaissant leurs enseignantes depuis plusieurs années, la « co-culture » telle que l'entend Puren, c'est-à-dire les « valeurs communes qui [se créent] par et pour l'action commune » (Puren, 2005 : 498) permettent une réduction de la régulation. Des négociations du contrat didactique ont déjà eu lieu lors de précédentes lectures d'album. L'introduction simplifiée de l'album avec les classes les plus âgées peut donc s'expliquer en partie par une acculturation à l'écoute en classe avec les enseignantes concernées.

1.2.2.2 Etayer la compréhension

Pour finir, il faut encore nous intéresser aux interventions des enseignantes en tout début de lecture. Nous avons en effet trois entrées dans l'album radicalement opposées sur plusieurs plans. L'enseignante la plus succincte en matière d'introduction est An : elle vérifie que l'attention de tous s'est portée sur elle, elle énonce simplement le titre lentement une première fois en retournant l'album sur ses genoux pour en montrer la couverture, puis elle répète :

An **Un gâteau** /// [montre une carte avec une image de gâteau] **au**
 goûter // [ouvre le livre]

L'enseignante offre ici un soutien minimal aux élèves, concentré sur le sens du mot gâteau et appuyé sur un outil périphérique (Leclère & Le Ferrec, 2014).

Pour le même moment d'introduction, l'action d'Ax est encore plus écourtée. L'enseignante écrit simplement le titre de l'album au tableau, puis énonce le titre avant de commencer directement la lecture :

Ax Alors / [se retourne] **Un gâteau au goûter** [montre la couverture]
 /// [tourne la page] **Les bonnes recettes de mamie** ///
 [tourne la page] **Un gâteau au goûter** [montre la double page] ///
 regardez bien les ingrédients qu'il y a / les enfants [s'avance avec le
 livre] // ici [pointe les ingrédients sur l'illustration]

Elle s'attarde en revanche sur la deuxième de couverture et la page de titre, qu'elle met à profit pour apporter des éléments de contexte au titre. Cette fois-ci, ce sont les illustrations qui servent d'appui à la compréhension. Elle « essaye d'attirer leur attention pas que sur les mots mais sur les images » pour « qu'ils se concentrent sur ce qu'ils connaissent », en l'occurrence les ingrédients du gâteau. L'étayage d'Ax s'appuie ainsi plus fortement sur les caractéristiques visuelles de l'album au départ, et laisse ses élèves avec moins d'éléments d'étayage que les autres. En revanche, elle tente de fournir des stratégies de compréhension aux élèves, en s'appuyant sur leurs connaissances antérieures.

La stratégie de J constitue une combinaison entre les deux enseignantes précédentes. À la suite de son rituel de préparation des oreilles, elle introduit le titre mot par mot en pointant différents supports visuels, dont les cartes image qu'elle a préparées :

J Alors / je vous ai apporté un livre // [avance et montre le livre]
 un livre /// ça s'appelle / [pointe le titre sur la couverture] **Un**
gâteau au goûter // **Un gâteau** [pointe l'image de gâteau au
 tableau] // **au goûter** [caresse son ventre] mmh miammiam
 [porte un aliment imaginaire à sa bouche] /// alors // et je vous
 présente / Anatole [pointe l'image au tableau] [...]

J Anatole // Monsieur Cochon [pointe l'image au tableau] //
 Monsieur Lapin [idem] // Madame Souris [idem] // le crapaud
 [idem] [...]

J Et voilà // c'est Anatole qui veut préparer [mélange avec une
 cuillère imaginaire] / un gâteau [pointe le tableau] un gâteau
 alors pour faire le gâteau [ouvre la page de titre] / il lui fait du
 lait [pointe l'illustration, se lève, pointe l'image au tableau] //
 de la farine [pointe d'un doigt l'illustration, de l'autre le tableau]
 / et des œufs [pointe le tableau] // d'accord ↑

J étaye ainsi la compréhension de ses élèves en résumant la situation initiale avant même de lire l'album. Contrairement aux autres enseignantes, elle ne se contente pas de présenter le titre et ne se concentre pas réellement sur le lexique à acquérir, mais elle fournit des points d'appuis aux élèves concernant les personnages principaux et « quelques mots clé pour comprendre l'histoire ». Le déroulement de l'intrigue est également clarifié par l'entremise des cartes images organisées au tableau selon la chronologie de l'album. Le tableau constitue dès lors un outil périphérique soutenant l'accès à la trame de la narration. Nous remarquons ici que le « caractère oralographique » de l'interaction didactique que mentionne Bouchard (2005) se manifeste bien chez plusieurs enseignantes, mais sous différentes formes : l'écriture d'Ax et les cartes images de J, qui constituent une trace fixe, mais sous forme d'images.

Ainsi, les enseignantes étayaient la compréhension à l'aide de différents supports (cartes images, appui sur les illustrations, tableau, connaissances antérieures) avant même de commencer la lecture. Elles situent l'album dans un univers thématique en clarifiant certains mots de lexique par divers moyens, et elles soutiennent parfois même le suivi de l'intrigue. Ces actions préalables à la lecture révèlent une certaine anticipation des difficultés déjà opérés pendant l'étape de préparation. En effet, l'enseignant « peut en partie anticiper les obstacles à franchir, par lui-même et par les apprenants, et prévoir les ressources mobilisables par les apprenants » lors de la conception du cours. Il « planifie les étapes de l'apprentissage et recherche ou construit des supports de travail » également, comme nous allons le voir (Blanc-Vallat et al., 2016 : 3).

1.3 Trois constructions de l'activité

Afin de conclure notre analyse du macrocontexte de l'activité, nous devons désormais nous intéresser à la structure de l'interaction dans chacune des classes, et comparer ainsi les résultats aux discours que nous avons relevés précédemment. Pour cela, nous nous appuyons sur le découpage de Bouchard (Bouchard, 2005).

Le contexte du Covid-19 ayant mené à ce que les cours d'Ax et J constituent des unités relativement isolées, seule An a pu intégrer la lecture d'*Un gâteau au goût* à une unité didactique plus large que l'heure de cours enregistrée - en l'occurrence à l'unité La soupe de légumes de la méthode *La petite Pierre*. Nous nous intéressons donc ici au cours, ou à la séance, d'une durée de 50 minutes environ, et au sein de celle-ci, à l'activité consacrée à l'album. Selon Bouchard (2005), les activités sont des unités « consacrées [...] à des contenus nettement différenciés » et dont la « clôture pédagogique, didactique et langagière » est forte. Nous avons ainsi considéré que l'album, en tant qu'outil central (Leclère & Le Ferrec, 2014), constituait le contenu unifiant l'activité. Comme nous l'avons vu, il donne cependant lieu à une bifocalisation sur des objectifs linguistiques (lexique) et pragmatiques (compréhension du récit). Les contenus sur lesquels les différentes phases de l'activité se focalisent ne sont ainsi pas toujours identiques, l'activité dans son ensemble est en revanche délimitée clairement.

De manière à rendre visible la structure interne de l'activité de chaque enseignante, nous avons élaboré un tableau par classe. Nous y appliquons les dénominations de « phases » et d'« épisodes » de Bouchard (2005). La phase est définie par « un type d'organisation du travail et un degré différent d'autonomie laissé aux élèves » au sein d'une activité, mais elle représente également la dernière unité déterminée par l'enseignante. L'épisode, échange court, peut en revanche émaner de l'intervention spontanée des apprenants au cours d'une phase (Bouchard, 2005).

La planification de l'enseignante et la structure générale de l'interaction étant fortement liées, cette partie de notre travail permet de mettre en exergue certaines représentations des enseignantes qui n'apparaissent pas clairement dans leurs discours, voire des dissonances entre les discours et les pratiques. Pour cette raison notamment, il est important de prendre en considération l'ensemble de l'activité avant de nous concentrer sur l'interaction au moment de la première lecture.

1.3.1 Une « lecture originale du texte » : An

Pour An, l'album est une œuvre entière, dont le texte mérite un certain respect lors de la lecture, même en langue étrangère. Elle déclare qu'en « première lecture / [elle] trouve [que] c'est important [...] de faire une lecture ORIGINALE du texte », et ce notamment pour des raisons esthétiques puisqu'elle en évoque les rimes pour se justifier. Nous voyons ici en quoi cette représentation influence la structure de son cours, puisque les phases de lecture sont fortement démarquées et que la parole y est strictement réduite au texte de l'album. Même l'enseignante ne se permet pas d'ajouter un mot n'appartenant pas au texte à ce moment, hormis une exception : lorsqu'elle se trompe dans la lecture à la deuxième double page et lit la seconde partie du texte avant la première. Elle montre alors une certaine flexibilité en pratique et s'adapte plutôt à l'objectif final de la lecture. Elle soutient ainsi en entretien que la lecture des deux pages dans un ordre inversé ne « change pas trop par rapport à la compréhension ».

An.			
Activité	Durée	Phases de l'activité	Organisation
	0'00 - 5'15	Phase 1 Première lecture	attention de l'enseignante sur l'album + pas de place pour la parole des élèves
	5'15 - 11'26	Phase 2 Questions de compréhension, reformulation de la trame narrative et structuration du lexique	sollicitations de l'enseignante + échanges question-réponse-évaluation + utilisation du tableau
	11'26 - 17'03	Phase 3 Seconde lecture	retour à l'organisation de la phase 1

L'enseignante évoque en revanche une organisation « relativement spontanée » de l'activité dans son ensemble, particulièrement à partir de la fin de phase 2. Elle n'avait alors « pas prévu spontanément de lire forcément deux fois » mais elle l'envisage en considérant qu'il lui « restait du temps » et avec l'intention d'approfondir les potentiels didactiques à partir de ce support avant de changer d'activité. Elle dit vouloir « le reprendre pour pouvoir peut-être mieux l'exploiter », et montre ainsi qu'elle se projette déjà sur « les points de vocabulaire qui vont être exploités plus tard ». Alors que le début de l'activité est mené par la nécessité de la compréhension, la deuxième moitié sert déjà les objectifs linguistiques faisant le lien avec l'unité La soupe de légumes que l'enseignante souhaite introduire avec l'album.

Celui-ci semble servir réellement d'introduction à l'unité, et sa lecture par l'enseignante paraît servir la fonction de faire découvrir le lexique.

1.3.2 Offrir une expérience : J.

Comme nous pouvons le voir ici, J a mis à disposition plus de temps pour l'album, n'ayant pas d'autre activité de français à effectuer par la suite. Cette activité est ainsi délimitée très clairement : la classe s'est déplacée dans une autre salle juste pour celle-ci.

J.			
Activité	Durée	Phases de l'activité	Organisation
	0'00 - 2'12	Phase 1 Introduction de l'album	action des élèves très contrôlée + attention sur le tableau et les cartes images
	2'12 - 6'20	Phase 2 Première lecture, jusqu'à la 8ème double page	l'enseignante est assise + album au centre de l'attention + parole des élèves limitée
	6'20 - 7'07	Phase 3 Questions de compréhension, reformulation des événements principaux	sollicitation de l'enseignante sous forme question-réponse-évaluation
	7'07 - 11'30	Phase 4 Première lecture, fin de l'album	retour à l'organisation de la phase 2
	11'30 - 12'35	Phase 5 Questions de compréhension et échange	retour à l'organisation de la phase 3 + ouverture à la parole des élèves
	12'35 - 13'33	Pause	
	13'33 - 16'55	Phase 6 Exercice de mémorisation	au tableau + répétition enseignante-classe du lexique (stimulus-réponse)
	16'55 - 17'23	Phase 7 Rituel d'entrée dans la lecture	répétition de la phase 1
	17'23 - 25'05	Phase 8 Seconde lecture	disposition comme en phase 2 + participation contrôlée des élèves encouragée

Au cours de l'entretien avec J, un mot allemand revient beaucoup : la « *Erlebnis* », qui peut être traduit par l'expérience ou le vécu. Elle souhaite offrir à ses élèves les éléments nécessaires pour profiter de l'expérience, du bain autant linguistique que narratif. Cette préoccupation de fond et le fort degré d'anticipation des difficultés de ses jeunes élèves s'ajoutent et la poussent à soutenir la compréhension plus en amont de la lecture que les autres. Elle semble avoir elle aussi une représentation du texte comme un tout dont la continuité doit être respectée, mais comme An., elle est prête à adapter sa lecture selon les difficultés anticipées. Ainsi, la phase 3 interrompt la lecture environ au milieu de l'album, et J. explique :

Là (donc j'ai interrompu ici parce que j'ai pensé avant que la mouche arrive et [...] / que ça aille dans une autre direction encore / d'abord pour clarifier / qu'ils voient que ce n'est pas un gâteau qui est élaboré ici mais une soupe aux légumes // pour être vraiment sûre qu'ils ont compris ce qu'il s'est passé jusqu'ici)

L'objectif de cette interruption dans la lecture est bien d'étayer la compréhension des premiers événements du récit, afin de permettre une autonomie des élèves pour la suite. En outre, J affirme avoir prévu cette interruption avant la lecture. L'enseignante a donc anticipé les difficultés dès sa préparation, et cette phase 3 représente le moment le plus adapté du récit selon elle pour une phase de questions-réponses en allemand, qui permet aux élèves de mutualiser les différents extraits de sens que chacun a compris.

Pour finir, J affirme également avoir prévu la seconde lecture, ce qui correspond à la construction classique d'une activité de lecture pour elle, « parce que les élèves participent un peu » plus que lorsqu'ils découvrent l'album. Il semble ainsi que J s'appuie sur son expérience et un répertoire didactique assez riche, notamment en ce qui concerne la lecture d'albums, pour « en partie anticiper les obstacles à franchir » (Blanc-Vallat et al., 2016 : 3) et les besoins de ses élèves dès l'étape de préparation. Elle soutient la compréhension en amont de la lecture, permet d'évacuer les difficultés de concentration avec un rituel, et ajoute progressivement les éléments nécessaires à la compréhension, sans gâcher les rebondissements du récit.

1.3.3 Une lecture en pointillés : Ax.

Ax.				
Activité	Durée	Phases de l'activité		Organisation
	0'00 - 13'34	Phase 1	Première lecture	alternance d'épisodes : l'enseignante lit une double page (pas d'intervention des élèves) puis montre les illustrations (épisode court initié par les élèves ou l'enseignante)
	13'34 - 25'34	Phase 2	Questions de compréhension, reformulation de la trame narrative	sollicitations de l'enseignante + échanges question-réponse-évaluation + utilisation de cartes images
	25'34 - 33'09	Phase 3	Répétition du lexique, mémorisation	Exercices structuraux à l'oral
	33'09 - 35'38	Phase 4	Question d'appropriation	"Jetzt frage ich euch" (Maintenant je vous demande) + prend l'album

L'activité d'Ax, contrairement aux deux autres, se déroule sur la séance complète. Elle est ouverte juste à la suite du rituel de début de cours, et se termine par la sonnerie à la fin de l'heure, ce qui en fait l'activité la plus longue des trois. L'enseignante n'effectue qu'une seule lecture en début d'activité, qui est complétée par des phases d'explicitation et de reformulation, centrées soit sur le lexique soit sur la trame narrative.

La phase de lecture présente cependant une organisation totalement différente de J et An, puisqu'elle consiste en une longue alternance d'épisodes de lecture et d'épisodes d'échange en allemand. Au contraire de la phase 3 avec J, nous avons considéré que les échanges interrompant la lecture ici étaient des épisodes, étant donné que cinq des douze épisodes sont initiés par des élèves, et qu'ils restent généralement courts. En effet, le style de lecture d'Ax crée une alternance de deux espaces pour lesquels des règles distinctes s'appliquent. Pour le premier, elle lit le texte d'une double page en gardant les images contre elle. C'est un moment où seule sa voix est autorisée, et prêtée à la narration. Puis elle retourne l'album et donne la double page à voir pendant une dizaine de secondes, en se déplaçant d'un côté à l'autre de la classe en silence. Ce deuxième moment évolue au fil des pages, et les élèves s'emparent rapidement du silence pour exprimer leurs réactions, ou proposer une reformulation. L'enseignante ne semble pas avoir totalement anticipé cette participation, mais elle s'en saisit comme d'une opportunité didactique, et poursuit la lecture en adoptant le rythme des élèves. Le contrat didactique reste rempli : Ax garde les échanges courts en maintenant son monopole dans la distribution de la parole, en plus de maintenir le fil de l'activité en continuant la lecture.

Nous constatons ainsi une variabilité entre les classes dans la liberté des élèves, lors de la première lecture. Ces variations semblent découler directement des préoccupations et représentations des enseignantes, ainsi que de leur plan. Les élèves paraissent cependant pouvoir influencer ce plan dans une certaine mesure, créant des « conflits de structuration » (Bouchard, 2005 : 71) gérés avec plus ou moins de flexibilité. Ax laisse ainsi se développer l'alternance d'épisodes en acceptant la sollicitation des apprenants, tout en gardant le contrôle du déroulement général. Elle ne laisse pas un épisode dépasser trois tours de parole. J doit elle aussi gérer quelques conflits avec des apprenants tentant d'introduire un épisode dans la lecture en réaction à l'album, mais elle reste plus stricte et arbitre en faveur de la continuité de l'activité. Son plan ayant pris en compte les difficultés en amont, elle organise aussi l'interaction de manière à laisser chaque apprenant apprécier l'album individuellement. C'est aussi le cas d'An, bien qu'elle n'ait

pas à gérer de tentatives de déplanification (Cicurel, 2002) au cours de son activité.

2. Une action multimodale

Afin de comprendre le processus de médiation autour de l'album, nous avons dans un premier temps mis en lumière les différences de profil entre nos trois enseignantes, ainsi que l'importance de leurs répertoires didactiques dans la conception de l'activité de lecture. Ceci nous a révélé en quoi l'étape de conception de l'activité permet déjà une entrée dans la médiation de l'album. À présent, nous avons besoin d'entrer dans une analyse plus détaillée des interactions, qui constituera notre second temps d'analyse, et pour lequel nous nous intéresserons particulièrement aux modalités de l'interaction.

Comme nous l'avons évoqué en partie I, l'interaction en classe de langue est caractérisée par sa dimension planifiée, mais aussi par l'asymétrie entre l'enseignante experte de la langue et les apprenants. Cette asymétrie mène à une « forme dialoguée » de l'interaction, où l'enseignante sert de relai entre les apprenants, et garde « la maîtrise » des échanges (Cicurel, 2007 : 2). Nous constatons une forme particulièrement appuyée de ces caractéristiques lors de la phase de lecture, où l'enseignante prête sa voix à l'album en plus de gérer l'interaction. Nous distinguerons ici deux formes, ou deux moments d'interaction : la lecture de l'album (le centre de notre intérêt), et les interactions autour de celle-ci. En effet, nous remarquons que les stratégies de médiation des enseignantes diffèrent grandement entre ces deux moments, et qu'elles s'appuient sur différentes modalités pour faire émerger le sens de l'album.

2.1 Multimodalité de la lecture

Observons ainsi dans un premier temps ce que donnent à voir les enseignantes lorsqu'elles lisent ou racontent l'album. Nous avons décrit en partie I les différentes manières d'aborder le récit, et notamment les différences entre l'action de raconter et celle de lire. Il se trouve que les trois enseignantes observées s'appliquent à lire, c'est-à-dire à prêter leur voix au texte tel qu'il est écrit, tout en s'appuyant « sur des composantes du langage

parlé caractéristiques de la plupart des échanges (intonations, répétitions, reformulations, accentuations, éléments phatiques...) » (Boiron, 2014 : 3) et qui participent au discours. Les enseignantes restreignent leur parole personnelle pour laisser à l'auteur la place d'énonciateur principal, et produisent ainsi une « narration verbale » (Nières-Chevrel, 2003). Cependant, il est admis que concernant « la compréhension orale d'une LE [...], les apprenants prennent largement appui sur les indices non verbaux pour construire le sens. » (Tellier, 2008 : 5). L'intermédiation de l'enseignante entre le texte écrit, figé, et le récit oral qu'elle en extrait, lui permet d'appliquer une première interprétation, voire de se positionner comme coénonciatrice lorsqu'elle y ajoute d'autres modalités d'expression complémentaires.

Les enseignantes disposent en effet de multiples ressources paraverbales (jeu sur l'intonation, le rythme, etc.) et mimo-gestuelles (gestes co-verbaux, mimiques, postures, etc.) (Cadet et al., 2017 : 5). Celles-ci, bien qu'on puisse en rencontrer dans les interactions courantes, appartiennent au répertoire didactique de compétences professionnelles de chaque enseignante. En classe, l'enseignant « agit avec une gestuelle particulière, une posture assumée, un regard global et une voix didactique spécifique à la situation de classe » (Tellier & Yerian, 2018 : 1), et ces caractéristiques de l'action enseignante sont déterminées notamment par le répertoire didactique (Cicurel, 2002) de chaque enseignant.

Par conséquent, la lecture, bien qu'elle cause l'effacement verbal de la subjectivité de l'enseignante (et des apprenants qui sont supposés écouter), représente en réalité un exercice particulièrement mobilisateur de ses ressources multimodales. Nous allons tenter de discerner de quelles ressources il s'agit principalement, mais aussi à quelles fins.

2.1.1 Maintenir l'attention

En III.1., nous avons montré en quoi les enseignantes tentaient de créer et maintenir un espace favorable à l'écoute, de maintenir l'attention, et l'intérêt des élèves par l'organisation spatio-temporelle de l'activité. Cette préoccupation transparaît également dans leur action paraverbale. Elles

mettent ainsi en place des « procédés intonatifs et/ou prosodiques [...] afin d'agir sur l'attitude, la cognition et les réponses verbales des apprenants » (Moustapha-Sabeur, 2017 : 2). Dans notre corpus, nous retrouvons la manifestation de ces procédés chez toutes les enseignantes, qui théâtralisent le texte, exagèrent les intonations, et jouent avec le rythme de lecture. Ax tente par exemple d'attirer l'attention sur certains mots en les articulant particulièrement, tandis que J surjoue certaines émotions. Ax maintient également le suspense à chaque page en faisant apparaître les illustrations seulement après avoir lu, An imite et exagère les mimiques des personnages, et J produit beaucoup de gestes iconiques et de mimiques théâtralisées. Les stimuli sont ainsi très nombreux, et les enfants sont encouragés à écouter par les exagérations (parfois comiques) et la multiplication des demandes d'attention. Le travail d'écoute des élèves est ainsi facilité par les savoir-faire vocaux et mimo-gestuels des enseignantes mobilisées pour gérer l'interaction, et en l'occurrence plutôt pour attirer leur intérêt.

2.1.2 Polyphonie à une voix

Mais les ressources multimodales des enseignantes ne leur servent pas seulement à modérer l'interaction. Elles permettent également de transmettre aux élèves des informations complémentaires. Les principales stratégies paraverbales mobilisées aident ainsi certaines enseignantes à surmonter une difficulté du texte en particulier : la présence de plusieurs voix de personnages. Elles font en effet face à une difficulté de l'album, au cours duquel de nouveaux personnages arrivent par la page de gauche, mais s'accumulent ensuite sur la page de droite. Les échanges avec le nouveau personnage forment ainsi une cacophonie incluant des réactions opposées, provenant de personnages superposés sur l'illustration (voir Annexe 2), et dont la position du texte sur l'image clarifie seulement en partie la chronologie. Deux enseignantes, An. et J., déploient alors des compétences vocales afin de modifier la hauteur (aigue pour la souris, grave pour le cochon) et le timbre (éraillé pour la grenouille) en fonction des personnages qu'elles incarnent.

Nous avons cependant constaté que les stratégies pour distinguer les énonciateurs ne mobilisent pas si souvent les modulations de la voix. Les

deux enseignantes concernées ne s'en saisissent qu'à certains moments, lorsque le texte ou les autres stratégies ne semblent plus suffisantes. Ainsi, An. amplifie et exagère vocalement les traits de certains personnages seulement à partir de l'arrivée du quatrième (la souris). Elle joue au passage sur le comique des contrastes, notamment en surjouant la petite voix de la souris, ce qui maintient l'attention des élèves pour la deuxième moitié de l'album, mais n'informe que relativement peu sur le déroulé du récit.

Les deux enseignantes mobilisent alors d'autres ressources, gestuelles et matérielles, en pointant parfois les personnages qu'elles incarnent sur les illustrations. Ces gestes déictiques viennent compléter les indices vocaux (Azaoui, 2015 : 5) en assurant le lien entre texte et image pour les élèves. Dans l'exemple suivant, An semble ainsi opter pour cette stratégie dans un moment où le texte se contredit, où l'illustration n'apporte que peu d'indices, et où elle n'utilise pas beaucoup les variations de sa voix. La perception de difficultés de compréhension, anticipées ou spontanément repérées, paraît donc motiver les enseignantes à multiplier les modalités d'expression.

	verbal	<u>mimo-gestuel</u>	paraverbal
An	Fastoche ! « Pour ne pas faire de la crotte ajoute <u>deux, trois</u>	montre deux doigts, puis trois	tempo très lent, allongement des voyelles à la fin des mots qui riment
	<u>carottes</u> ! » comme disait ma mémé.	pointe la carotte sur l'illustration	
	<u>Plouf</u>	geste de laisser tomber un objet	
	Des <u>carottes</u> ?	présente une carte image (une carotte)	intensité forte, exagération du contour montant / descendant
	<u>Dans un gâteau ? Mais pas du tout...</u>	présente une carte image (un gâteau)	sourcils froncés
	Si si ! Bonne idée !	pointe le cochon sur l'illustration	voix aigue sourire

2.1.3 La fonction d'information

Parmi les fonctions que remplissent l'action vocale et corporelle de l'enseignant, l'une des plus flagrantes lors de la lecture est celle d'informer. Les enseignantes fournissent ainsi des informations complémentaires à la dimension verbale, de manière à permettre une concordance d'indices facilitant l'accès au sens.

2.1.3.1 Information lexicale

Les gestes déictiques jouent ainsi un rôle relativement important dans la lecture, particulièrement pour désigner des personnages, mais aussi des ingrédients sur les illustrations. La « loi de désignation du référent présent », qui signifie que « la mention dans le discours d'un référent présent s'accompagne obligatoirement de sa désignation (soit par le pointage digital, soit au moins par le regard) » (Cosnier, 2016 : 113) semble s'appliquer ici en partie aux illustrations. Les déictiques servent alors de « gestes d'information » (Tellier, 2008 : 3), et plus particulièrement, d'information lexicale dans la plupart des cas.

Ainsi, les trois enseignantes illustrent un mot dès qu'elles le considèrent « particulièrement important pour comprendre le sens global de la phrase » et/ou lorsqu'elles supposent que « ce mot est inconnu [des apprenants] et va [leur] poser problème » (Tellier, 2008 : 3). Nous remarquons que le substantif « gâteau » est important pour les trois enseignantes, qui effectuent un geste de pointage soit vers une image, soit vers le mot écrit à de nombreuses reprises pendant la lecture. De même, les carottes, comme tous les ingrédients ajoutés, font l'objet d'une attention particulière, souvent soulignée par une cassure dans le rythme de la narration (une courte pause avant et après le mot).

	verbal	mimo-gestuel	paraverbal
J	Oh mais <u>Fastoche</u> !	geste désinvolte de la main	
	« Pour ne pas faire de la crotte	lève l'index d'un air savant	
	j'ajoute deux carottes ! »	prend au tableau la carte image avec des carottes, puis la place devant l'album	
	comme disait ma mamie	place la carte image avec une grand-mère devant l'album	
	<u>Plouf</u> Plouf	geste de laisser tomber un objet, deux fois	voix très aigue
	<u>Des carottes ?</u>	poing sur la hanche	mimique incrédule, sourcils froncés
	<u>Dans un gâteau ?</u>	pointe le tableau de loin	
	<u>Mais pas du tout...</u>	poing sur la hanche	recul dubitatif de la tête
	<u>Si si ! Bonne idée !</u>	pointe le cochon sur l'illustration, puis lève le pouce	voix grave, assurée

Les enseignantes utilisent également deux autres types de gestes afin de clarifier le lexique du texte : des gestes iconiques et métaphoriques (Azaoui, 2015 : 5). Ceux-ci, au contraire des gestes déictiques, illustrent généralement des verbes ou des chiffres. Ils sont cependant parfois effectués avec un décalage par rapport au verbal. Le geste iconique de J lorsqu'elle dit « Plouf » peut ainsi correspondre à une illustration de cette onomatopée, mais aussi à l'action précédente d'« ajouter », d'autant plus que le geste est répété à deux reprises, en écho aux deux carottes.

Il semble que l'enseignante choisisse d'insister sur les onomatopées, de même qu'An, afin d'étayer la compréhension de l'action associée. Le geste iconique illustrant l'ajout est utilisé et répété par toutes les enseignantes (avec de légères variations). La répétition de la séquence d'actions à chaque nouveau personnage est alors simplifiée par la séquence mimo-gestuelle suivante : geste iconique pour l'ajout, déictique pour l'ingrédient, mimiques et gestes emblèmes (Azaoui, 2015 : 5) pour les réactions. La plupart des enseignantes construisent ainsi une structure répétitive qui cadre la compréhension, et permet aux élèves d'anticiper les pages à venir, ce que nous démontre une élève assise à gauche d'An. Lorsque l'enseignante

demande « **Des carottes ?** », l'élève se penche pour chercher la carte image représentant ce légume et la tendre à l'enseignante avant que celle-ci n'en ait besoin. L'enseignante semble d'ailleurs surprise par cette initiative.

2.1.3.2 Information grammaticale

Parmi les informations linguistiques permettant une meilleure compréhension, nous avons également repéré quelques gestes d'information grammaticale (Tellier, 2008 : 3). Ceux-ci prennent une place plus importante chez Ax., qui accompagne la plupart des phrases négatives d'un geste de la main, comme dans l'exemple qui suit.

	verbal	<u>mimo-gestuel</u>	paraverbal
Ax	<u>Fastoche ! « Pour ne pas faire de la crotte</u>	lève l'index d'un air savant	
	<u>ajoute deux, trois carottes !</u> » comme disait ma mémé.	geste de prendre puis jeter, deux fois	
	Des carottes ?	mimique : dégoûtée	exagération du contour montant / descendant
	Dans un <u>gâteau</u> ?	pointe le mot au tableau	
	<u>Mais pas du tout...</u>	agite son index en signe de négation	
	Si si ! <u>Super idée</u> ! Des carottes !	lève le pouce en signe d'approbation mimique : grand sourire	

L'information grammaticale semble en revanche se limiter à la négation, ce qui confirme les affirmations des enseignantes sur les objectifs linguistiques de la lecture : le lexique garde la priorité.

Les stratégies multimodales de lecture mobilisées par les enseignantes leur permettent donc d'aider les élèves dans des moments de difficulté. Bien qu'elles mobilisent des modalités similaires, leurs stratégies diffèrent selon leurs répertoires didactiques.

2.2 Dimension matérielle

Outre l'usage de leur corps et de leur voix, les enseignantes doivent gérer la dimension matérielle de l'interaction. L'album se présente en effet sous la forme d'un texte et d'illustrations sur un support matériel. Il est alors nécessaire de s'intéresser à la manière dont les enseignantes prennent en compte la dimension visuelle de l'album.

2.2.1 Problématiques de l'iconotexte

Les illustrations, mais aussi leur construction, le placement du texte sur les pages, et le format de l'album représentent ainsi autant d'indices à disposition des lecteurs. L'album présente une « une interaction entre texte, image et support » (Van Der Linden, 2008 : 1). Si les enseignantes s'appuient sur les illustrations pour guider la compréhension de leurs élèves, ceux-ci « lisent » également l'image d'eux-mêmes. Or, les illustrations constituent une narration visuelle (Nières-Chevrel, 2003 : 75) dont le sens, dans *Un gâteau au goûter*, oscille entre la redondance et la complémentarité avec la narration verbale (Van Der Linden, 2008 : 53).

2.2.1.1 L'interaction entre verbal et visuel

Cette interaction semble être prise en compte par les enseignantes de notre corpus, étant donné leur utilisation des déictiques. Certaines pointent ainsi des éléments redondants de lexique (la carotte, la patate, la mouche, etc...) et utilisent alors l'illustration comme support visuel à la compréhension orale. Elles prennent également appui sur des détails de l'illustration complémentaires, tels que les caractéristiques des personnages : il n'est ainsi jamais dit dans le texte que les différents personnages sont des animaux, pourtant les trois enseignantes inventent des noms comme « Monsieur Cochon » (J) aux personnages pour les phases de reformulation. J propose même ces noms avant la lecture, lorsqu'elle présente Anatole et les autres personnages, et elle demande aux élèves de les répéter après elle. Les noms sont pourtant absents de l'album et nous ne pouvons alors que supposer qu'elle a été motivée par l'anticipation de difficultés et a souhaité « expliquer quelques mots clé pour comprendre l'histoire » et soutenir la compréhension. Elle utilise en effet ces noms par la suite, pendant la lecture :

	verbal	mimo-gestuel	paraverbal
J	C'est ainsi que <u>Monsieur Cochon arrive</u> , hmm ? Monsieur Cochon.	hochement de tête léger, sourcils haussés <u>pointe le cochon sur l'illustration</u>	intensité très faible, voix grave
	<u>Un gâteau ? Mais c'est très simple !</u>	poing sur la hanche, puis main tendue	intensité forte, voix aigue
	<u>Tu sais faire un gâteau, toi</u> , cochon ?	fronce les sourcils et se penche en avant	
	Super !	lève le pouce	

Il semble ainsi que J. mette en place, dans son adaptation du texte écrit en narration verbale, un commentaire de l'action instruit par la connaissance du texte, mais aussi par sa lecture des illustrations. Elle commente les arrivées de personnages, et incarne parfois le personnage principal. Elle imite par exemple le personnage sur l'illustration à la deuxième double page avec un commentaire :

J [...] **Mais RIEN qui marche ! Rien, rien, rien !** [sourcils froncés, geste de battement] sur mon portable [pointe la tablette sur l'illustration, tient une tablette imaginaire devant ses yeux] Oh, **purée !**

La même situation se reproduit à la neuvième double page, lorsque la grenouille propose d'ajouter une mouche au gâteau. Pour la première fois, les trois personnages sur la page de droite réagissent à l'unisson sur l'illustration, avec des yeux agrandis de surprise (voir Annexe 2). Le texte, en revanche, ne donne plus aucun indice sur les réactions. J. décide alors de marquer un temps plus long pour montrer l'illustration, prononce une interjection de choc et reste quelques secondes figée dans une mimique répliquant l'illustration (incrédule, yeux grands ouverts, sourcils levés, mâchoire tombante).

L'utilisation que fait J des illustrations soutient la lecture l'images des élèves, et guide leur attention sur le lien entre les détails iconographiques et les moments du récit verbal. Elle propose ainsi une médiation conjointe du texte et des images de l'album. Nous remarquons cependant que les autres enseignantes ne travaillent pas réellement sur le processus de lecture des illustrations de leurs élèves, qui sont laissés autonomes. Il est possible que l'âge des classes y joue un rôle, puisque la lecture d'images, comme la lecture

de texte, demande l'acquisition de compétences et de stratégies que les troisièmes classes ont probablement acquises.

2.2.1.2 Le texte dans l'illustration

La position et la taille du texte sur les illustrations donnent également des indications de sens (intensité de l'émotion, émetteur, récepteur, primauté du texte ou de l'image, etc.) qui échappent plus facilement aux élèves les plus jeunes, lecteurs novices. Nous remarquons ainsi que les enseignantes désignent parfois le texte qu'elles prononcent sur l'illustration, et non le personnage qui s'exprime. Il s'agit presque de la même information dans les deux cas, mais cette stratégie est principalement utilisée pour désigner une prise de parole secondaire, écrite dans une police plus petite, et donc moins visible. Il arrive également qu'elle clarifie l'ordre chronologique des prises de parole, comme lorsqu'An lit d'abord le texte en gros au centre « **Non mais, çavapaslatête ?!** », puis la réaction de la grenouille « **Pffff ! Savent pas c'qui est bon !** » (voir Annexe 2). La réaction étant située en bas à gauche de l'illustration, la taille de la police permet rapidement au lecteur de donner la priorité à la première phrase, mais la suite n'est pas évidente. L'enseignante essaye donc d'aider les élèves à surmonter de potentielles erreurs dans la lecture du texte et l'attribution des prises de parole.

2.2.1.3 Dissociation texte-image : Ax

En revanche, le style de lecture adopté par Ax la distingue des autres autant dans l'utilisation de la voix que par celle des illustrations. Lorsqu'elle lit chaque page en tenant l'album face à elle, elle semble vouloir donner le moins d'indices visuels possible à ses élèves. En entretien, elle affirme cependant qu'elle « essaye d'attirer leur attention pas que sur les mots mais sur les images » dès qu'elle retourne le livre. Pour elle, le texte et l'image de l'album semblent constituer deux narrations qui se gênent, et elle explique :

[...] moi je suis plus à l'aise comme ça [...] je me dis les élèves se concentrent sur les mots / sans voir les images // et après je montre l'image et ils peuvent faire des petites combinaisons [...] alors que si je montre tout de suite l'image j'ai peur [...] qu'ils entendent plus les mots // pour moi c'était important qu'il entendent d'abord les mots et qu'après on voie les images //

Cette stratégie est ancrée dans son répertoire didactique, et elle implique une certaine dissociation entre les deux dimensions de l'album qui n'apparaît pas chez les autres enseignantes. Nous supposons que cette dissociation participe, au moins en partie, à la rareté des gestes déictiques vers l'album, ou même à l'absence de cartes images pendant la phase de lecture (bien que celles-ci apparaissent par la suite). L'enseignante semble accorder une importance plus grande que les autres à la compréhension orale du texte, puis les illustrations servent de support d'auto-correction aux élèves, dans un second temps où ils peuvent exprimer leurs suppositions.

2.2.2 Les outils périphériques

Le travail d'Ax nous mène enfin à analyser la dimension matérielle des échanges, sur laquelle s'appuient largement les enseignants en classe (Leclère, 2018). Si nous avons mentionné la matérialité de l'album, son statut d'outil, et sa dimension iconographique, il faut à présent nous intéresser aux autres objets de la classe qui servent à la médiation de l'album. Les enseignantes sont en effet entourées d'un environnement de classe propice et souvent sujet à la didactisation d'objets, que ceux-ci possèdent des caractéristiques didactiques intrinsèques ou non (Leclère & Le Ferrec, 2014). Nous avons ainsi parlé de l'album comme outil central, et nous allons étendre notre champ de vision aux outils périphériques (Leclère & Le Ferrec, 2014), et notamment aux cartes images préparées par les trois enseignantes. Fabriquées au préalable du cours, elles consistent en un ensemble d'une dizaine d'images imprimées et plastifiées. Elles semblent jouer un rôle central dans l'étayage des enseignantes, puisque celles-ci les mentionnent constamment en entretien, et que leur utilisation autour de l'album est omniprésente.

2.2.2.1 Les cartes images pendant la lecture

Les cartes images constituent un soutien visuel à la compréhension pendant la lecture, pour An et J. Les enseignantes manipulent ces outils périphériques de manière à surmonter certaines difficultés anticipées, à l'aide de la modalité visuelle (présenter ou pointer une carte image). L'image sur la carte présente l'avantage de donner une information bien moins complexe

que l'illustration d'album. Elles sont pointées ou montrées ici en redondance avec le texte et nous rejoignons Leclère lorsqu'elle affirme que les outils périphériques tels que les cartes images permettent « un contournement de toute explicitation métalinguistique » (2018 : 18). Nous constatons en effet que les trois enseignantes mettent toutes les ressources non-verbales de leurs répertoires didactiques à contribution pour médier le sens de l'album sans interrompre verbalement la narration, et que les cartes images participent largement à la conceptualisation du lexique pendant et autour de la lecture. Elles permettent aux enseignantes de pointer l'image sur la carte, qui a été conçue pour éviter les malentendus, et d'éviter ainsi un épisode d'explication métalinguistique.

Nous aimerions proposer l'hypothèse qu'au-delà des objectifs précis liés à l'activité de lecture, les enseignantes gardent en tête le caractère esthétique de l'objet littéraire qu'elles offrent à la compréhension. Il semble que chacune souhaite laisser un certain degré de liberté d'appréciation aux élèves, avant de venir en « exploiter » le contenu linguistique. L'appréciation individuelle de l'œuvre et de la langue apparaît ainsi comme la finalité en arrière-plan de l'activité de lecture, finalité qui nécessite un étayage plus ou moins étroit du processus de compréhension en anticipation des obstacles cognitifs, mais aussi une certaine discrétion de cet étayage pendant la lecture. Il peut ainsi s'agir de proposer un doublon de la même information lexicale, comme le propose souvent An en pointant sur l'illustration un élément, puis montrant une carte image du même élément tout le prononçant verbalement avec une attention particulière (articulation et rythme lent). Cet étayage par la dimension visuelle s'appuie sur de multiples ressources mais n'interrompt pas la narration. C'est aussi le choix que fait J à certains moments pendant la lecture, bien qu'elle se repose plus sur la combinaison entre mimo-gestuelle et pointage des illustrations. Ses cartes images ayant pour la plupart été présentées avant la lecture, elle peut se contenter de pointer vaguement le tableau lorsqu'un de ces éléments apparaît à nouveau.

L'utilisation quasi métalinguistique des cartes images semble ainsi relativement similaire. Nous notons cependant qu'Ax et An concentrent la liste des items représentés par leurs étiquettes sur ce qu'elles vont réinvestir

par la suite (les ingrédients, le gâteau et la soupe), tandis que J a préparé des cartes pour deux mots supplémentaires : la grand-mère « **Comme disait ma mamoune** » et le cuisinier « **Vous m'avez tout l'air d'un fameux cuisinier !** ». Elle met ainsi en valeur des éléments que les autres enseignantes ont mis de côté, ou considéré comme secondaires au récit. Les enseignantes n'ont donc pas exactement les mêmes attentes et exigences de compréhension du texte, et l'étayage de J semble s'attarder plus sur certains détails du texte.

2.2.2.2 Les cartes images autour de la lecture

Une fois de plus, nous devons distinguer Ax des autres enseignantes. Elle est en effet la seule ayant créé des cartes pour la seule phase de reformulation, et n'utilise ainsi pas d'autre matériel que l'album et le tableau pendant la première lecture. Sa phase de lecture est entièrement dédiée à l'album, sous la forme d'étapes alternées entre la compréhension du récit verbal et la lecture des illustrations correspondantes dans l'album. La phase de reformulation *a posteriori* de la lecture est alors organisée par l'enseignante comme un jeu de mémoire, où les cartes servent à représenter le lexique du livre que les élèves doivent avoir mémorisés. Il s'agit de cartes images (le gâteau), de texte (« la soupe aux légumes » et « le goûter »), et de cartes associant dessin et texte (les ingrédients). Nous notons ainsi que pour Ax, l'apprentissage de la lecture, ou simplement la découverte de la graphie des mots en même temps que leur prononciation, revêt une importance particulière. Elle se surprend elle-même en entretien lorsqu'elle constate son insistance sur le pointage du mot « gâteau » au tableau, qu'elle répète à de nombreuses occasions. Elle se souvient alors avoir pensé « [...] est-ce qu'ils vont me le sortir à la fin ↑ » dans l'espoir que le mot écrit permette une meilleure acquisition. Ceci explique probablement que les personnages principaux, bien que centraux au récit, ne figurent sur aucune de ses cartes, puisqu'ils ne présentent pas de potentiels d'apprentissage lexical pour la suite.

Au contraire d'Ax, les deux autres enseignantes ont préparé des cartes sans texte représentant les ingrédients, le gâteau, la soupe, ainsi que les

personnages. Ces derniers ont été découpés dans les illustrations de l'album, ils constituent donc une copie, un extrait dont la signification est épurée (le personnage apparaît seul). Les cartes images permettent aux enseignantes de s'approprier les contenus de l'album pendant la préparation, puis d'en proposer une reformulation complète en classe: les dimensions verbale et visuelle de la lecture sont maniées une première fois dans l'album ; puis le texte est traduit, résumé et reformulé, tandis que les cartes images organisées au tableau, parfois avec la participation des élèves, permettent une sorte de reformulation de la narration visuelle. Cette reformulation visuelle, comme la reformulation verbale, donne la possibilité de vérifier la compréhension des élèves et peut être l'occasion de clarifications ou de négociations, comme nous le verrons par la suite.

2.2.2.3 Le tableau comme ancrage

Dès lors, le tableau constitue un outil périphérique de grande importance. Nous notons qu'il est relativement peu utilisé pour y écrire, même par Ax qui n'y écrit que le titre et la traduction en allemand de « gâteau ». Le caractère « oralographique » de l'interaction en classe (Bouchard, 2005) semble cependant se manifester sous une autre forme : les images (ou l'association images-texte pour Ax) permettent aux enseignantes de remplir ici les mêmes fonctions que l'écrit. Elles sont organisées sur le tableau de manière à mieux visualiser l'ensemble des éléments principaux du récit. Elles sont également placées, réorganisées et retirées du tableau pour signaler différentes phases de l'activité, ce qui forme un « étayage "muet" » (Bouchard, 2007 : 5) voire permet aux élèves de produire quelques réponses en français. Enfin, les cartes images, comme des mots de vocabulaire qui auraient été notés au tableau, permettent d'extraire et de conceptualiser les contenus linguistiques de l'album, autrement noyés dans le reste de la narration. Pendant la lecture, les enseignantes se servent ainsi du tableau comme d'un repère, et le pointent lorsqu'elles reviennent à des éléments fondamentaux du récit, tels que « le gâteau » (Ax et J) ou les personnages (J). An n'utilise cependant le tableau que pour soutenir sa phase de reformulation, et non pendant la première lecture, où elle se contente de garder les cartes images sur ses genoux, à portée de main.

Les enseignantes créent ainsi une chronologie visuelle du récit *a posteriori* de la lecture (ou *a priori* pour J) afin de soutenir leur discours verbal et de s'assurer que les élèves ont bien compris les points principaux visés dans le récit pendant la phase de reformulation. Pendant la lecture en revanche, cette stratégie n'est mise en place que par J, puisqu'elle est la seule à avoir déjà disposé ses cartes sur le tableau avant le début de l'activité. Son utilisation du tableau comme outil d'étayage visuel est ainsi plus étroite et prolongée que celle des autres enseignantes.

Les outils périphériques que constituent le tableau et les cartes images prennent ainsi une place plus importante dans la phase de reformulation, puisqu'ils permettent aux enseignantes d'offrir un étayage visuel à la compréhension, et d'éviter ainsi les épisodes métalinguistiques qui seraient autrement nécessaires. Les enseignantes montrent ainsi leurs capacités d'anticipation des difficultés pour leurs élèves, et choisissent les mêmes outils pour une utilisation relativement proche, bien que leur subjectivité et leurs différences de répertoire didactique transparaissent dans le détail des interactions. Dans ce contexte, la création et l'utilisation de cartes images relèvent d'un savoir-faire professionnel prévenant les difficultés linguistiques de l'album afin de permettre, par le recours à des outils périphérique entre autres ressources, aux élèves d'élucider le sens de l'album de manière autonome pendant la lecture en langue étrangère, et ainsi d'en apprécier la valeur esthétique et/ou émotionnelle.

L'action enseignante autour de l'album est ainsi fondamentalement multimodale, et s'appuie notamment sur la redondance des étayages pour faire émerger le sens. Si la lecture en tant qu'activité tient de la performance professionnelle, elle révèle également la richesse du répertoire didactique des enseignantes, ainsi qu'une partie de leur style professionnel.

CONCLUSION

S'inscrivant dans une démarche qualitative et descriptive, ce travail avait pour objectif de contribuer à la compréhension de l'activité des enseignantes lors du processus de médiation d'un album. L'analyse des données nous a permis de dévoiler l'imbrication de préoccupations autour de l'activité de lecture, depuis la finalité didactique oscillant entre deux objectifs (acquisition linguistique et expérience de réception), jusqu'aux préoccupations d'étayage et de gestion des interactions.

Notre analyse en deux temps, l'un consacré au macrocontexte et l'autre au détail de l'interaction, nous a permis de décrire une activité de lecture marquée par la multimodalité du discours enseignant, mais aussi par un fort degré d'anticipation. Les enseignantes, en s'appuyant sur la connaissance de leurs classes et leur répertoire didactique, conçoivent leur activité en anticipant les difficultés potentielles, mais aussi les ressources nécessaires pour les surmonter. L'activité médiatrice, c'est-à-dire l'ensemble des actions de l'enseignante destinées à faciliter l'accès des élèves à l'album, repose ainsi sur une double temporalité : l'action en classe et la planification. Cette dernière implique la prise en compte des caractéristiques de l'album et de ses potentialités didactiques en tant qu'objet culturel authentique, mais également l'anticipation des objets périphériques nécessaires à la médiation. La médiation du sens de l'album s'appuie ainsi sur une redondance des ressources multimodales mobilisées lors de la lecture, et sur un étayage étroit de la compréhension, notamment lors d'épisodes explicatifs. Ceux-ci, par leur placement dans l'activité et par la place qu'y occupent les apprenants, sont hautement révélateurs du style professionnel et des postures adoptées par les enseignantes. En filigrane, notre travail donne ainsi à voir la complexité cognitive de l'activité médiatrice.

Si nous passons outre les limites de toute recherche sur l'agir enseignant qui, par essence, n'est que partiellement observable, nous avons dû faire face à des difficultés, pour la réalisation de notre enquête, liées aux entretiens d'auto-confrontation. Il est en effet inhabituel pour des enseignantes de

porter un discours réflexif sur leurs pratiques, qui plus est lorsque cette parole est recueillie à des fins de recherche. L'auto-confrontation en soi est également un exercice complexe pour l'image de soi. Pour ces raisons, les discours recueillis nous sont apparus comme lacunaires et auraient certainement pu, s'ils avaient été menés différemment, apporter des éclairages supplémentaires. Concernant le choix de l'album, nous maintenons également les réserves évoquées en II. et notre questionnement quant à la représentativité des séances filmées par rapport aux pratiques habituelles des enseignantes participantes.

D'un point de vue didactique, nous espérons tout de même avoir pu contribuer, à notre petite échelle, à la compréhension de l'activité médiatrice et des conceptions enseignantes sur l'activité de lecture. Notre travail a, *a minima*, permis de renforcer notre propre réflexion sur notre pratique de la lecture et sur les modalités de notre action en classe.

Il a également fait naître un florilège de questionnements supplémentaires, qui nous ont amenée à souhaiter approfondir l'analyse de ce corpus. Les données nous ont en effet fait apparaître l'importance de la collaboration enseignantes-élèves dans l'élucidation du sens. Il serait ainsi intéressant de poursuivre l'analyse en observant les interactions avec une attention particulière aux émotions, ce qui entrerait en résonnance avec les recherches sur la co-activité enseignant-élève que nous n'avons fait qu'effleurer.

BIBLIOGRAPHIE

- Azaoui, B. (2014). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral* [Phdthesis, Université Paul Valéry]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01111828>
- Azaoui, B. (2015). Fonctions pédagogiques et implications énonciatives de ressources professorales multimodales. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.729>
- Azaoui, B. (2016). Mise en abyme des interactions didactiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 13(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1472>
- Baïdak, N., Motiejunaite, A., & Balcon, M.-P. (2017). *Eurydice : Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/460059>
- Barnabé, F. (2012). Les polémiques autour de la littérature jeunesse, ou la quête sans cesse rejouée de la légitimité. *CONTEXTES. Revue de sociologie de la littérature*, 10, Article 10. <https://doi.org/10.4000/contextes.5020>
- Bigot, V. (2003). Les comportements langagiers tutélaires des enseignants : Réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants. In F. Cicurel & D. Véronique (Éds.), *Discours, action et appropriation des langues* (p. 66-86). Presses de la Sorbonne Nouvelle. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01472422>
- Blanc-Vallat, C., Rançon, J., & Spanghero Gaillard, N. (2016). L'anticipation des interactions en classe et son rôle dans les stratégies d'enseignement d'une langue. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 13(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.809>
- Boiron, V. (2014). Raconter et lire des récits de fiction : Effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 50, 83-104. <https://doi.org/10.4000/reperes.778>

- Boiron, V. (2015). Une activité enseignante de lecture d'album de jeunesse en CE2 : Un exemple d'expertise ordinaire. *Recherches en éducation*, 22, Article 22. <https://doi.org/10.4000/ree.7030>
- Bouchard, R. (2005). Le «cours», un événement oralographique structuré : : Étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... *Français dans le monde. Recherches et applications*, 38, 64-74.
- Bouchard, R. (2007). L'interaction en classe, un "polylogue praxéologique"? *Studia Romanica Posnaniensia*, 25, 41. <https://doi.org/10.14746/strop.2000.2526.005>
- Boulaire, C. (2009a). *Les deux narrateurs à l'œuvre dans l'album : Tentatives théoriques*. 21. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01165639>
- Boulaire, C. (2009b). Comment définir un livre pour la jeunesse aujourd'hui ? Essai de typologie, du livre au non-livre. In C. Boulaire, C. Hervouët, & M. Letourneux (Éds.), *L'avenir du livre de jeunesse* (p. 19-30). Bnf-CNLI-JPL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01165593>
- Boulaire, C. (2019). La littérature en album est-elle (encore) subversive ? In F. Gaiotti, C. Connan-Pintando, & B. Poulou (Éds.), *L'album contemporain pour la jeunesse : Nouvelles formes, nouveaux acteurs ?* (p. 237-250). Presses Universitaires de Bordeaux. <http://books.openedition.org/pub/6945>
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Burgain, M.-F. (2018). Pratiques transfictionnelles en classe de langue à l'école primaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15-3, Article 15-3. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3644>
- Cadet, L., Leclère, M., & Tellier, M. (2017). *De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : Étude de la matérialité de l'agir professoral* (p. 213). Riveneuve Editions. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01664497>
- Carlo, C., & Muller, C. (2015). La fabrique de l'action enseignante. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(2), Article 2. <https://journals.openedition.org/rdlc/609>

- Charvy, N. (2018). Analyses interactionnelle, syntaxique et régulatrice. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 177-178, Article 177-178. <https://doi.org/10.4000/pratiques.4103>
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-164. <https://doi.org/10.4000/aile.801>
- Cicurel, F. (2007). *CHAPITRE 1. L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?* De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/paroles-de-praticiens-et-description-de-l-activite--9782804153151-page-15.htm?contenu=resume>
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : Traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 5(3-4), 16-27. Cairn.info.
- Cicurel, F. (2011b). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : Une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149-150, 41-55. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>
- Conseil de l'Europe (Éd.). (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe = Council of Europe Didier.
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire*.
- Cosnier, J. (2016). Les Gestes du dialogue. In *La Communication* (p. 112-121). Éditions Sciences Humaines; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2016.02.0112>
- Degache, C. (2021). Pour une pédagogie de l'alternance des langues ou le plurilinguisme pour tous par l'intercompréhension. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 18-2(18-2), Article 18-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.9208>
- Deleuze, G. (2019). Former de futurs instituteurs à la pratique de la lecture de l'album contemporain. *Textyles. Revue des lettres belges de langue française*, 57, 125-138. <https://doi.org/10.4000/textyles.3762>
- Drouard, S., Fink, N., Fournier, L., & Kippenberger, F. (2016). *La petite pierre* (Ausgabe 2016). Diesterweg.

- Eco, U. (1989). *Lector in fabula: Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs* (M. Bouzaher, Trad.). Librairie générale française.
- François-Salsano, D. (2019). Imaginer et ressentir pour interagir : Les contes en langues étrangères au Cours Préparatoire. *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, 14, Article 14. <https://doi.org/10.4000/strenae.3075>
- Grosser, A. (2012). L'École allemande : Autre système et mêmes punitions. *Après-demain*, 21(1), 5-7.
- Landeshauptstadt Dresden. (2015). *Europaschulen in Sachsen*. <https://www.dresden.de/de/leben/stadtportrait/europa/europaarbeit/04-Europaschulen.php>
- Leclère, M. (2018). Matérialité de la médiation du sens en classe de langue pour enfants : Les outils didactiques au cœur de l'action d'enseignement. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-3. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3480>
- Leclère, M., & Le Ferrec, L. (2014). Constituer des objets en outils d'enseignement dans la classe de langue : La partition invisible de l'action enseignante ? : *Recherches en didactiques*, N° 18(2), 77-100. <https://doi.org/10.3917/rdid.018.0077>
- Lobato, I. R. (2017). "I do not want to poach pupils from other schools" – German primary schools and their role in educational choice processes. *Belgeo. Revue Belge de Géographie*, 2-3, Article 2-3. <https://doi.org/10.4000/belgeo.19131>
- Maillard-de la Corte Gomez, N. (2013). *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire* [Phdthesis, Université d'Angers]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01024380>
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 95-121. <https://doi.org/10.4000/aile.4912>
- Moustapha-Sabeur, M. (2017). La voix-outil liée à l'expérience pratique : Le cas d'un enseignant expérimenté. *Recherches en didactiques*, 23(1), 47-62.

- Nicolas, L. (2015). La méthode d'entretien « combinée » comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.645>
- Nières-Chevrel, I. (2003). Narrateur visuel et narrateur verbal dans l'album pour enfants. *La revue des livres pour enfant*, 214, 69-81.
- Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Didier jeunesse.
- Numa-Bocage, L. (2007). La médiation didactique : Un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 23(1), 55-70.
- Numa-Bocage, L., & Larere, C. (2008). Analyse de la médiation didactique comme dimension particulière. De l'activité enseignante. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42(2), 161-176.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche & formation*, 16(1), 7-38. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206>
- Pasa, L., & Beges, C. (2006). Des livres de jeunesse pour la classe : Lesquels et pour quoi faire? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 15(1), 89-101. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2006.1080>
- Pruvost, J. (2012). Avant-propos. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 167(3), 261-263.
- Puren, C. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 140(4), 491-512.
- Puren, C. (2013). *Méthodologie de la recherche en DLC, Chapitre 5*. Site de didactique des langues-cultures. <http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/>
- Puren, C. (2020, janvier 25). *L'outil médiation en didactique des langues-cultures : Balisage notionnel et profilage conceptuel*. www.christianpuren.com/mes-travaux/2019b/
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Contrat didactique. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques: Vol. 3e éd.* (p. 55-60). De Boeck

Supérieur;

Cairn.info.

<https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0055>

- Rey, A., Tomi, M., Hordé, T., & Tanet, C. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Dictionnaires Le Robert.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : Du triangle au « carré pédagogique ». *ASp. la revue du GERAS*, 35-36, 183-200. <https://doi.org/10.4000/asp.1656>
- SMK. (s. d.). *Aufbau und Angebote—Schule und Ausbildung—Sachsen.de*. Consulté 6 mai 2022, à l'adresse <http://www.schule.sachsen.de/aufbau-und-angebote-4014.html>
- Specogna, A. (2015). Relation texte-image : Pratiques d'enseignement dans les situations de lecture d'albums au cycle 3, apprentissages élèves et « schème collectif ». *Recherches en éducation*, 22, Article 22. <https://doi.org/10.4000/ree.7020>
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 44, 40-50.
- Tellier, M. (2009). *Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère*.
- Tellier, M. (2021). Ceci est mon corps : Le corps de l'enseignant dans la classe. In *La réussite scolaire, universitaire et professionnelle : Conditions, contextes, innovations*.
- Tellier, M., & Yerian, K. (2018). Mettre du corps à l'ouvrage : Travailler sur la mise en scène du corps du jeune enseignant en formation universitaire. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 37(2). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01906071>
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Atelier du poisson soluble.
- Van Der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 161(2), 51. <https://doi.org/10.3917/lfa.161.0051>
- Van der Linden, S. (2015). L'album pour la jeunesse, un secteur foisonnant et créatif. In *Bibliothèques, enfance et jeunesse* (p. 49-61). Éditions du Cercle de la Librairie. <https://doi.org/10.3917/elec.lege.2015.01.0049>

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Profil des enseignantes	38
Tableau 2 : Profil des classes	38
Tableau 3 : Entrée dans l'album – An. (annexe 1A)	54
Tableau 4 : Entrée dans l'album – J. (annexe 1B).....	55
Tableau 5 : Entrée dans l'album – Ax. (annexe 1C)	56

ANNEXES

Table des annexes

Annexe 1 : Plan de l'activité	84
A – Plan de l'activité – An.....	84
B – Plan de l'activité – J.	84
C – Plan de l'activité – Ax.....	84
 Annexe 2 : Photographies de l'album	85
A - Page de titre	85
B - Double page 2	85
C - Double page 6	85
D - Double page 10	86
E - Double page 11	86
 Annexe 3 : Code de transcription	87
 Annexe 4 : Transcriptions d'enregistrements vidéo	88
A – Entrée dans l'album – An.....	88
B – Entrée dans l'album – J.	88
C – Entrée dans l'album – Ax.....	88
D – Le lapin et la carotte – An.....	89
E – Le lapin et la carotte – J.	89
F – Le lapin et la carotte – Ax.	90
G – Monsieur Cochon – J.....	90
H – Rien qui marche – J.....	90
 Annexe 5 : Transcriptions d'entretiens	91
A – Extraits de l'entretien d'Ax.....	91
B – Extraits de l'entretien de J.	98
C – Extraits de l'entretien d'An.....	104

Annexe 1 : Plan de l'activité

A – Plan de l'activité – An.

Activité	An.		
	Durée	Phases de l'activité	Organisation
	0'00 - 5'15	Phase 1	Première lecture
			attention de l'enseignante sur l'album + pas de place pour la parole des élèves
	5'15 - 11'26	Phase 2	Questions de compréhension, reformulation de la trame narrative et structuration du lexique
			sollicitations de l'enseignante + échanges question-réponse-évaluation + utilisation du tableau
	11'26 - 17'03	Phase 3	Seconde lecture
			retour à l'organisation de la phase 1

B – Plan de l'activité – J.

Activité	J.		
	Durée	Phases de l'activité	Organisation
	0'00 - 2'12	Phase 1	Introduction de l'album
			action des élèves très contrôlée + attention sur le tableau et les cartes images
	2'12 - 6'20	Phase 2	Première lecture, jusqu'à la 8ème double page
			l'enseignante est assise + album au centre de l'attention + parole des élèves limitée
	6'20 - 7'07	Phase 3	Questions de compréhension, reformulation des événements principaux
			sollicitation de l'enseignante sous forme question-réponse-évaluation
	7'07 - 11'30	Phase 4	Première lecture, fin de l'album
			retour à l'organisation de la phase 2
	11'30 - 12'35	Phase 5	Questions de compréhension et échange
			retour à l'organisation de la phase 3 + ouverture à la parole des élèves
	12'35 - 13'33	Pause	
	13'33 - 16'55	Phase 6	Exercice de mémorisation
			au tableau + répétition enseignante-classe du lexique (stimulus-réponse)
	16'55 - 17'23	Phase 7	Rituel d'entrée dans la lecture
			répétition de la phase 1
	17'23 - 25'05	Phase 8	Seconde lecture
			disposition comme en phase 2 + participation contrôlée des élèves encouragée

C – Plan de l'activité – Ax.

Activité	Ax.		
	Durée	Phases de l'activité	Organisation
	0'00 - 13'34	Phase 1	Première lecture
			alternance d'épisodes : l'enseignante lit une double page (pas d'intervention des élèves) puis montre les illustrations (épisode court initié par les élèves ou l'enseignante)
	13'34 - 25'34	Phase 2	Questions de compréhension, reformulation de la trame narrative
			sollicitations de l'enseignante + échanges question-réponse-évaluation + utilisation de cartes images
	25'34 - 33'09	Phase 3	Répétition du lexique, mémorisation
			Exercices structuraux à l'oral
	33'09 - 35'38	Phase 4	Question d'appropriation
			"Jetzt frage ich euch" (Maintenant je vous demande) + prend l'album

Annexe 2 : Photographies de l'album

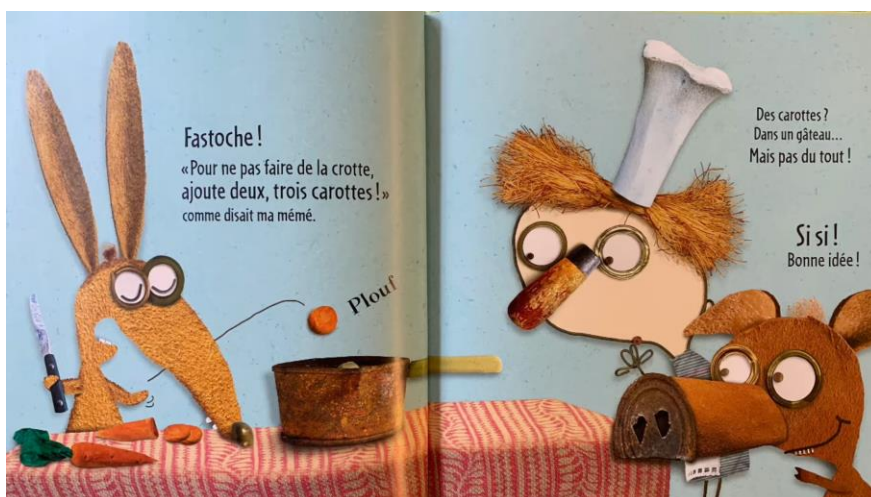
A - Page de titre



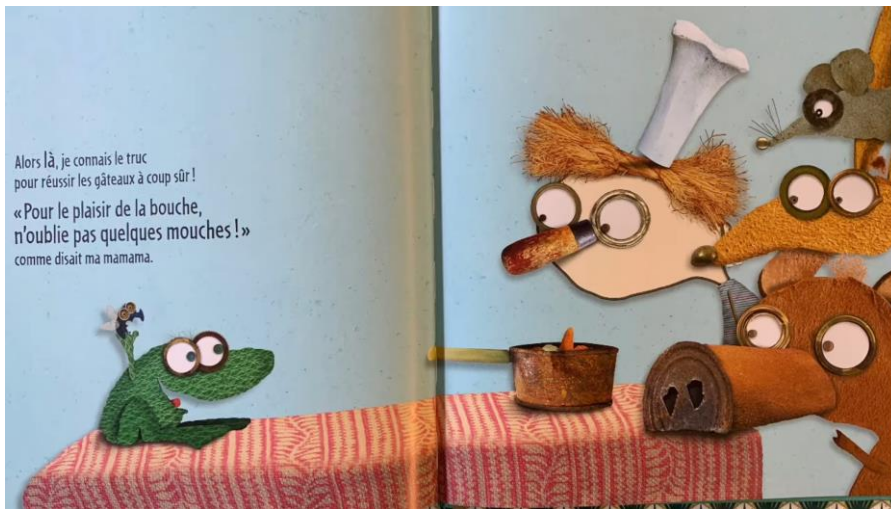
B - Double page 2



C - Double page 6



D - Double page 10



E - Double page 11



Annexe 3 : Code de transcription

en gras : texte de l'album

/ : pause courte

// : pause intermédiaire

/// : longue pause

: auto-interruption du locuteur

[aaaa] : description d'élément non-verbal, ajout lors de la transcription

xxx : propos inaudible

↑ : intonation ascendante

(texte) : remarque ou supposition ajoutée lors de la transcription

allemand : les extraits en allemand sont traduits et transcrits en italique

Dans les tableaux de transcription :

souligné : geste simultané à la parole

en gras : texte de l'album

Annexe 4 : Transcriptions d'enregistrements vidéo

A – Entrée dans l'album – An.

An **Un gâteau** /// [montre une carte avec une image de gâteau] **au goûter** // [ouvre le livre]

B – Entrée dans l'album – J.

- J Alors / je vous ai apporté un livre // [avance et montre le livre]
un livre /// ça s'appelle / [pointe le titre sur la couverture] **Un gâteau au goûter** // **Un gâteau** [pointe l'image de gâteau au tableau] // **au goûter** [caresse son ventre] mmh miammiam [porte un aliment imaginaire à sa bouche] /// alors // et je vous présente / Anatole [pointe l'image au tableau] [...]
- J Anatole // Monsieur Cochon [pointe l'image au tableau] // Monsieur Lapin [idem] // Madame Souris [idem] // le crapaud [idem] [...]
- J Et voilà // c'est Anatole qui veut préparer [mélange avec une cuillère imaginaire] / un gâteau [pointe le tableau] un gâteau alors pour faire le gâteau [ouvre la page de titre] / il lui fait du lait [pointe l'illustration, se lève, pointe l'image au tableau] // de la farine [pointe d'un doigt l'illustration, de l'autre le tableau] / et des œufs [pointe le tableau] // d'accord ↑

C – Entrée dans l'album – Ax.

Ax Alors / [se retourne] **Un gâteau au goûter** [montre la couverture] /// [tourne la page] **Les bonnes recettes de mamie** /// [tourne la page] **Un gâteau au goûter** [montre la double page] /// regardez bien les ingrédients qu'il y a / les enfants [s'avance avec le livre] // ici [pointe les ingrédients sur l'illustration]

D – Le lapin et la carotte – An.

	verbal	mimo-gestuel	paraverbal
An	Fastoche ! « Pour ne pas faire de la crotte ajoute <u>deux, trois</u>	montre deux doigts, puis trois	tempo très lent, allongement des voyelles à la fin des mots qui riment
	<u>carottes !</u> » comme disait ma mémé.	pointe la carotte sur l'illustration	
	<u>Plouf</u>	geste de laisser tomber un objet	
	<u>Des carottes ?</u>	présente une carte image (une carotte)	intensité forte, exagération du contour montant / descendant sourcils froncés
	<u>Dans un gâteau ? Mais pas du tout...</u>	présente une carte image (un gâteau)	
	<u>Si si ! Bonne idée !</u>	pointe le cochon sur l'illustration	voix aigue sourire

E – Le lapin et la carotte – J.

	verbal	mimo-gestuel	paraverbal
J	Oh mais <u>Fastoche !</u>	geste désinvolte de la main	
	« Pour ne pas faire de la crotte	lève l'index d'un air savant	
	<u>i'ajoute deux carottes !</u> »	prend au tableau la carte image avec des carottes, puis la place devant l'album	
	comme disait <u>ma mamie</u>	place la carte image avec une grand-mère devant l'album	
	<u>Plouf Plouf</u>	geste de laisser tomber un objet, deux fois	voix très aigue
	<u>Des carottes ?</u>	poing sur la hanche	mimique incrédule, sourcils froncés
	<u>Dans un gâteau ?</u>	pointe le tableau de loin	
	<u>Mais pas du tout...</u>	poing sur la hanche	recul dubitatif de la tête
	<u>Si si ! Bonne idée !</u>	pointe le cochon sur l'illustration, puis lève le pouce	voix grave, assurée

F – Le lapin et la carotte – Ax.

	verbal	<u>mimo-gestuel</u>	paraverbal
Ax	Fastoche ! « Pour ne pas faire de la crotte	lève l'index d'un air savant	
	ajoute deux, trois carottes ! » comme disait ma mémé.	geste de prendre puis jeter, deux fois	
	Des carottes ?	mimique : dégoûtée	exagération du contour montant / descendant
	Dans un gâteau ?	pointe le mot au tableau	
	Mais pas du tout...	agite son index en signe de négation	
	Si si ! Super idée ! Des carottes !	lève le pouce en signe d'approbation mimique : grand sourire	

G – Monsieur Cochon – J.

	verbal	<u>mimo-gestuel</u>	paraverbal
J	C'est ainsi que <u>Monsieur Cochon</u> arrive, hmm ? Monsieur Cochon.	hochement de tête léger, sourcils haussés <u>pointe le cochon sur l'illustration</u>	intensité très faible, voix grave
	Un gâteau ? Mais c'est très simple !	poing sur la hanche, puis main tendue	intensité forte, voix aigue
	Tu sais faire un gâteau, toi, cochon ?	fronce les sourcils et se penche en avant	
	Super !	lève le pouce	

H – Rien qui marche – J.

J [...] **Mais RIEN qui marche ! Rien, rien, rien !** [sourcils froncés, geste de battement] sur mon portable [pointe la tablette sur l'illustration, tient une tablette imaginaire devant ses yeux] Oh, **purée !**

Annexe 5 : Transcriptions d'entretiens

A – Extraits de l'entretien d'Ax.

5'35 – J'écris le titre au tableau / en grand / **Un gâteau au goûter** // j'écris toujours le titre au tableau normalement / quand je sais qu'on va pousser un peu la lecture dans la compréhension // pour que déjà les élèves qui sont derrière puissent un peu mieux lire et parce que je sais qu'en plus après on va travailler sur le tableau et que je puisse à chaque fois que je dis un gâteau ou le goûter leur remonter / un gâteau ça s'écrit comme ça / un goûter ça s'écrit comme ça /// et pas toujours le montrer sur la couverture du livre

6'50 – J'essaye d'attirer leur attention pas que sur les mots mais sur les images // parce qu'on a déjà étudié les ingrédients et / le petit déjeuner etc. c'est des aliments qu'ils connaissent /// je voulais bien qu'ils se concentrent sur ce qu'ils connaissent [...] Bah j'articule vraiment beaucoup / hein ↑

8'20 – La gestuelle c'est pour que les élèves comprennent un peu mieux / la forme de la patate c'est rond et après le fait qu'on la mette dans la casserole / j'essaye d'imager un petit peu ce que je dis // j'essaye d'articuler aussi la patate parce qu'on l'a déjà vu / alors je me dis est-ce qu'ils vont réussir à faire le# / à se souvenir de ce que c'est la patate ↑

9'00 – Je me dis / bon / ils comprennent pas encore tout // est-ce qu'ils vont voir le lien après ↑ // c'est ce que je me dis /// parce que là ils étaient tous en train de me regarder avec des grands yeux // qu'est-ce que c'est la patate ↑ / qu'est-ce qu'elle raconte ↑ / où est-ce qu'on doit regarder ↑ / c'est quoi l'histoire ↑ // du coup je me dis ça va venir / ça va venir

9'30 - Et là je traduis en allemand pour leur demander est-ce que vous comprenez ce que je vous demande et quel est l'ingrédient ↑ // voilà

INT : Qu'est-ce qui t'a poussée à passer à l'allemand ?

10'02 - Vu que j'allais réutiliser cet enchaînement on va dire tout au long des pages / je me suis dit il faut quand même là que je leur explique / là / ce que j'attends d'eux quand je leur demande # / parce que je savais qu'après il allait y avoir les carottes / le navet / et ci et ça // je me suis dit bon / je vais leur demander si jusque-là ça suit / s'ils voient un peu où je veux # enfin ce que j'attends d'eux /quelles réponses /// quelle compréhension

11'00 - Bah là forcément avec le mot **carottes** ça fonctionne mieux // donc // on va dire que les élèves répondent tout de suite d'eux-mêmes / qu'apparemment ils veulent mettre des carottes dans la recette [...] les carottes je m'y attendais // les patates au début c'est pour ça je me suis dit il faut au moins qu'ils comprennent que la patate c'est un ingrédient et après je suis sûre qu'avec carottes ça va aller // s'ils avaient mis tout de suite carotte / j'aurais même pas traduit // là c'était plutôt pour la compréhension du mot patate

12'00 [« J'ai entendu que vous faisiez un gâteau »] Ah j'essaye vraiment de répéter le gâteau / hein↑ // je me dis est-ce qu'ils vont me le sortir à la fin ↑

12'50 - J'utilise beaucoup les mimiques / pour leur faire bien suivre l'histoire / hein ↑

13'00 - Là le navet c'est compliqué /// c'est un légume on l'a pas trop vu depuis la première classe / c'est pas trop commun donc pour le navet il y a beaucoup de réponses qui fusent mais qui n'ont rien à voir avec le légume /// le fromage // qu'est-ce qu'on a eu avant ↑ [...] Et du coup c'est pas du tout // ils sont pas du tout dedans /// je me suis dit qu'on verrait avec les images à la fin

14'00 - Je me suis demandé / tiens ils trouvent que la petite grenouille c'est plus drôle que le lapin [ton étonné] bon // okay [ton étonné, sceptique]

14'35 - Bon là je m'y attendais // au fait que ça fasse réagir que la grenouille veuille / mettre une mouche dans la recette /// je me suis dit ça va être un peu agité / ils vont pas /accepter la mouche dans le gâteau

15'00 - J'utilise plutôt ce geste pour / mettre / mets-y quelques carottes [...] c'est plutôt pour le fait de mettre dans la casserole

16'15 - Vu que c'est un passage drôle / j'adapte un petit peu ma voix pour vraiment accentuer que la mouche dans le gâteau de Madame Blanche c'est // impensable / quoi /// et je pense que c'est aussi ça qui les fait rire // c'est le fait que je dise mouche / Madame Blanche / et que je montre le gâteau

INT : Donc tu penses pas qu'ils ont compris à ce moment-là le texte en lui-même↑

Ax : Pas tout // ils ont compris qu'il y avait quelque chose qui allait pas / qui n'allait pas plaire à Madame Blanche / je pense / mais est-ce qu'ils ont tout compris surtout à la fin quand la mouche vient **ils savent pas ce qui est bon** ça ils ont pas compris ça je le sais // je sais pas c'est plutôt avec ce que j'ai dit à la fin beurk beurk /// j'ai plutôt guidé leur compréhension comme ça

17'15 - Pour moi c'est pas important qu'ils comprennent tous les mots // pour moi c'est déjà super important qu'ils rigolent à ce moment-là parce que c'est justement c'est drôle // voilà c'était important qu'ils comprennent que là il faut rire // ça m'aurait # s'ils avaient rigolé tout de suite au début **mets-y des patates** bon j'aurais pas compris parce que c'est pas déconnant de mettre des patates dans un gâteau peut-être / mais là la mouche c'est vraiment / ça n'a rien à voir donc je trouve que c'est déjà super chouette qu'ils aient saisi qu'il y avait quelque chose qui collait pas

18'03 - Je rigole parce que je crois qu'[élève 5] il a dit quelque chose à côté de la plaque et / le début était pas trop mal mais après / un peu trop // donc je pouvais pas accepter ça comme une réponse correcte // du coup bah j'ai / demandé à un autre élève ce qu'il avait compris / j'ai dit okay d'accord c'est ce que toi tu as compris et j'ai demandé à quelqu'un d'autre

INT : Tu lui dis pas non ↑

Ax : Non je lui dis pas non parce qu'au début il était quand même bien parti et je trouve que / c'est dommage de toujours casser les élèves parce que ça leur casse aussi parfois leur imagination / et j'ai peur que la prochaine

fois il ose plus / alors que peut-être la prochaine fois ce sera juste / c'est juste que là bon bah il est allé un peu trop loin dans / ce qu'il a pensé dans son interprétation avec les trois mots qui étaient écrits sur la page quoi

19'26 - [Interventions d'élèves] Ouais là j'ai pas la réponse qui me satisfait du coup je dis rien et je continue à lire// je continue à lire parce que je me dis ah là on est pas dedans mais okay je vais continuer à lire et je vais voir ce qui vient après // parce que je trouve que / enfin stopper les élèves à ce moment-là ça peut en freiner d'autres qui n'ont pas pris la parole et se disent oh punaise / si [élève 5] a dit une mauvaise réponse là je vais pas intervenir si ça se trouve j'ai faux je vais aussi avoir mal compris ou quoi / voilà donc j'ai juste décidé de lire // sans les recentrer

20'21 - [« Rajoute de l'eau »] Je répète les mots oui là parce qu'on les a vus la semaine d'avant et je me dis j'espère qu'ils vont pas les oublier ceux-là // le lait l'eau on les avait vus dans le thème petit déjeuner / donc je les répète pour / enfin je me dis est-ce que ça va pas aider les élèves de se raccrocher à deux mots qu'ils connaissent et de se dire ah mais ça on connaît donc c'est / mais déjà si je connais deux mots je peux essayer de comprendre l'histoire / sur cette page // je souligne à chaque fois les mots que / où je me dis je suis sûre qu'ils les connaissent vu que / du coup je les répète

[...] Là j'essaye de jouer l'expression de Anatole qui a pas l'air / trop convaincu de la mixture // pour que les élèves comprennent que là c'est pas / pas gagné

[intervention d'un élève]

INT : Qu'est-ce que tu penses à ce moment-là ?

Ax. : Là je me dis comment il arrive à / débiter autant de paroles alors que j'ai lu trois mots [rire] // comment il arrive à inventer toute une histoire différente ↑ /// après je // ah oui je décide quand même de souligner / la première phrase qu'il avait dit juste / et le reste j'ai pas / commenté [rire] // mais quand même positivement je me suis dit bon / quand même dit qu'il avait juste à ce moment-là

22'30 - [« Berk »] Là moi je trouve que c'est dur dans l'histoire / qu'il y ait pas marqué on dirait de la soupe // je l'ai pas / j'aurais bien voulu le dire mais c'est pas marqué // c'est pas écrit

INT : Et tu as pas décidé de le dire ↑

Ax. : Non parce que je me dis / si plus tard les élèves relisent cette histoire / ils vont s'attendre à ce qu'il y ait écrit ça alors que c'est pas écrit / et dans ma formation j'ai toujours / appris à vraiment lire l'histoire comment elle était écrite / plus ou moins hein // on peut rajouter des choses pour les aider mais pas rajouter un mot // parce que imaginons l'élève veuille vraiment continuer à apprendre le français tout seul / dans sa tête il va se dire ah cette image il y avait écrit soupe / il retrouve pas le mot soupe // comment ça se passe ? // enfin moi ça me gênerait si j'apprenais l'allemand / que l'enseignante lit quelque chose qu'elle rajoute des mots et que

moi je les retrouve pas je vais me dire mais du coup / je comprends pas // [...] donc j'ai vraiment laissé comme l'auteur avait écrit

INT : Je remarque que tu lis puis tu montres les images ↑

Ax. : Tu veux dire pourquoi je lis pas en même temps que je montre↑ / comme certains enseignants ↑ // ouais moi je suis plus à l'aise comme ça // je suis plus à l'aise à lire et je me dis les élèves se concentrent sur les mots / sans voir les images // et après je montre l'image et ils peuvent faire des petites combinaisons de ah tiens le lait et là il y a la boîte de lait / ou tiens la carotte ah oui j'ai bien compris c'est la carotte // alors que si je montre tout de suite l'image j'ai peur qu'ils se concentrent sur la forme des animaux / sur voilà la mouche qui est drôle / et qu'ils entendent plus les mots // pour moi c'était important qu'il entendent d'abord les mots et qu'après on voie les images [...] c'est toujours la même chose / là j'ai bien # / quand même je les ai recentrés parce qu'à un moment ils m'avaient dit la maman / alors que ça n'a rien à voir // du coup je me suis quand même je me suis permise de les recentrer sur Madame Blanche //

26'52 - Là je suis contente qu'il y en ait quelques-uns qui aient vraiment compris parce que c'est compliqué ça // quand elle dit oh tu as cuisiné une soupe de légumes / voilà je trouvais que c'était compliqué et je suis contente qu'il y en ait quelques-uns qui aient compris / et je leur pose la question en allemand // qu'est-ce qu'elle dit Mademoiselle Blanche quand elle rentre dans l'appartement // [...] Parce que mon intention c'est surtout qu'ils comprennent l'histoire / qu'ils comprennent la question en français c'est pas trop / voilà / comprendre l'histoire / c'est ça l'objectif //

[...] Vraiment des mimiques / avec mes yeux / hein / j'en fais souvent [...] celle-là j'imitais Anatole / enfin j'essayais d'imiter Anatole qui / l'air un peu gêné / du fait que Mademoiselle Blanche lui fasse un compliment / c'est ça

28'04 - [«Aaah, voilà un bon gâteau ! »] (rire) Et là j'essaye de les recentrer // parce que là ça fait un petit moment qu'on parle de la soupe et que / on a un peu perdu le titre / de base / du coup je me dis à la fin je vais quand même les recentrer / qu'est-ce que c'était notre titre à la base // je leur remontre le gâteau // c'était ça à la base / on a commencé avec l'histoire du gâteau / où on en est à la fin // ça c'était mon intention //

INT : Et tu dis *das kommt jetzt* (ça arrive maintenant)

Ax. : Ah oui le fait qu'ils veulent le manger / je crois // oui parce que je l'avais pas encore lu / donc je voulais pas dire qu'il avait raison / parce que je l'avais pas encore lu [...] e voulais l'encourager enfin / voilà de manière

positive / je voulais dire oh / tu es en avance dans ta tête / je l'ai pas encore lu mais ça arrive donc reste concentré // perds pas / en gros perds pas confiance ni courage reste concentré

29'50 – [dernière page du livre] J'essaye vraiment de souligner ce que la grenouille dit à la fin avec le mot tarte parce que c'est très proche de l'allemand / et je me dis tarte / gâteau au début / il faut qu'ils aient ce petit / ces petits mots en tête pour pouvoir faire le lien à la fin de l'histoire / pas qu'ils restent bloqués sur la soupe de légumes // donc je leur demande bon alors qu'est-ce qu'elle dit la grenouille à la fin elle a l'air triste qu'est-ce qu'elle veut faire elle // je crois qu'il y en a un qui me dit bah il veut faire une tarte / et je dis ah ouais / et j'espère que tout ça ce petit tourbillon là / ça va les ramener du genre pourquoi il veut faire une tarte si on est dans le thème soupe de légumes / ah mais c'est parce que peut-être qu'au début / on avait des ingrédients effectivement pour faire quatre chose qu'une soupe aux légumes /// J'espère que voilà / que le mot tarte avec la grenouille qui va faire / dans son coin avec le chapeau de pâtissier là / j'espère que dans leur tête ça va faire une petite connexion // voilà

[...] donc pour moi / là c'est important que la grenouille aille / n'aille pas faire un gâteau mais une tarte // le fait / enfin pour moi j'ai vraiment différencié les deux mots // en français on aurait dit c'est un gâteau mais vraiment le plus important pour moi là c'est que les élèves comprennent que la grenouille veut faire une tarte et que nous on veut faire un gâteau // c'est pas la même chose // parce qu'au début là derrière [élève 2] elle m'a dit oh il veut faire un gâteau / j'ai dit non / il veut faire une tarte / NOUS on voulait faire un gâteau // et c'était important pour moi voilà que les élèves gardent ça en tête //

INT : Et là je remarque tu es passée presque complètement à l'allemand

Ax : Oui // ben après j'ai lu l'histoire il veut faire une tarte // en fait oui / pour moi c'est important qu'ils comprennent vraiment ce que la grenouille veut faire parce que je me dis c'est ça qui va déclencher le fait que / peut-être qu'ils vont se dire tines la grenouille elle veut faire une tarte là maintenant ? / pourquoi ? / enfin pour moi c'est super important qu'ils comprennent cette dernière phrase avec le fait que la grenouille soit triste et veut aller faire une tarte / pas du tout une soupe ou autre chose // parce qu'elle aurait pu dire oh bah je vais faire une ratatouille du coup / si ça avait été le thème légumes et soupe de légumes / mais elle dit bien qu'elle veut faire une tarte // ça veut dire que voilà / le thème de base c'était pas quelque chose de salé mais c'est de faire quelque chose pour le goûter

[...] Et donc là j'ai préparé mes étiquettes et je me dis / qu'est-ce qu'ils ont compris / on va voir // de nouveau les ingrédients / enfin là j'attends tout // un petit récapitulatif / vocabulaire / tout ça //

INT : Tout, ça veut dire ↑

Ax. : N'importe quoi / tout ce qu'ils ont compris mais c'est vrai que j'avais moins préparé en amont les ingrédients // donc j'avais pas d'étiquette pour / j'avais préparé les ingrédients

Ax. : [Les étiquettes avec les mots écrits] Parce que pour moi c'est quand même important en troisième de pouvoir écrire le mot le nom des ingrédients / surtout que c'est dans le programme l'année prochaine en quatrième classe // la soupe aux légumes tout ça

INT : Et tu leur fais répéter ↑

Ax. : Je leur fais répéter les mots oui

[...] [« Est-ce que vous avez compris le mot gâteau ↑ »] - Ah là je les recentre sur le titre

INT : Ouais ↑ et qu'est-ce qu'il se passe ↑

Ax. : Et là / bah ils ont pas compris [rire] // donc je reprends la page du début / et je leur dis que la première page est super importante / parce qu'il y a des ingrédients sur la première page // [...] et là je leur demande de se concentrer sur les ingrédients qu'on avait en première page en fait // pour la soupe de légume finale

INT : Hmm ↑

Ax : Bah parce qu'ils comprennent pas le mot gâteau / du coup j'ai envie de leur faire comprendre // en partant des ingrédients / ce qu'on est censé / enfin avec ce genre d'ingrédients de base / où est-ce qu'on est censés arriver à la fin / normalement // en général quoi /// bon la farine on l'a jamais vu du coup je décide de leur donner le mot // et je les recentre // le titre la première page //

[...]

Ax. : [Après la lecture] Je réexplique l'histoire avec mes propres mots / et avec des mots qui sont assez proches de l'allemand comme fonctionne pas / ça ne marche pas // j'essaie de périphraser quoi // de reprendre avec mes mots en soulignant / [...] donc là ils finissent par me donner la bonne réponse donc je l'écris

INT : Tu l'écris en allemand

Ax. : Oui // je l'écris en allemand // et je mets l'étiquette parce que je l'avais préparée et que j'avais envie de la mettre // mais j'avais juste prévu de mettre l'étiquette

[...]

Ax. : Là je me suis dit heureusement qu'on est dans une culture allemande où ils ont aussi le Kaffe und Kuchen / parce que sinon ça aurait été très dur d'expliquer le goûter // heureusement qu'on est en Allemagne et pas / dans une population dans une culture où il y a pas la pause du Kaffe Kuchen quoi // l'heure ils connaissent / l'après-midi ils connaissent aussi / ils connaissent le mot matin

[...]

Ax. : Comme dit heureusement qu'on est dans une culture / le goûter existe déjà dans ce pays // donc c'est pas quelque chose de fou pour eux // c'est vraiment c'est normal ah oui ils ont une pause comme voilà // comme en Allemagne où quelqu'un vient pour prendre le café le goûter quoi //

[...]

INT : Je remarque que quand tu traduis / tu leur demande à eux de traduire

Ax. : Oui bah j'essaye de pas / j'essaye et puis comme je connaissais le niveau de la classe je me disais oh ils peuvent / je pense qu'ils peuvent très bien le traduire tout seuls

INT : Et qu'est-ce que te pousse à faire comme ça↑

Ax. : Bah je trouve que c'est mieux quand ça vient des élèves, en fait // que ça soit eux qui fabriquent les / ou alors qui mènent l'enseignement enfin le / l'heure avec les connaissances qu'ils ont et pas que moi j'apporte tout le temps // donc que ça soit eux-mêmes qui construisent l'histoire et qui la traduisent ensemble // parce qu'au final à la fin là / ils sont capables en classe entière de traduire l'histoire sans moi // donc je pense que c'est chouette pour une classe de troisième

[...]

Ax. : Ils ont une dynamique / mais ça peut aussi venir du fait que ils osent dire des choses parce que justement je les ai pas coupés avant // j'essaye toujours d'être bienveillante et positive dans ce qu'ils ont dit // je me suis dit bon / il y a plein d'idées là / il faut juste faire le tri, quoi // c'est pas forcément utile de leur mettre un stop / parce que ça va les bloquer / mais faire le tri // et au final il font très bien le tri tout seuls à la fin //

[...] Pour moi l'objectif c'est de comprendre la grande ligne / voilà la grande ligne / et qu'est-ce que c'est le sujet principal en fait // pour moi c'est important qu'ils comprennent / on voulait faire un gâteau au final ça a donné une soupe // pour moi c'était ça // / et que de temps en temps ils comprennent les choses drôles et le vocabulaire // plutôt que de comprendre tous les détails // compréhension en gros / avec objectif(s) de base / résultat final et tous les petits mots qu'ils ont pu # auxquels ils ont pu se raccrocher dedans //

[...]

INT : Est-ce que ce moment / cette lecture-là elle était différente de d'habitude ?

Ax. : Non / bah après j'ai un peu mieux préparé les étiquettes donc ça c'est cool j'aimerais bien le faire plus souvent / parce que je trouve que du coup c'est beaucoup plus complet que de lire juste une histoire comme ça en # / un peu décousu // je pense que je ferais plus souvent comme ça // surtout que maintenant je sais qu'ils peuvent suivre

B – Extraits de l'entretien de J.

J. : [air gêné] En plus il y avait la fille de GTA [périscolaire] qui nous accompagnait / parce qu'elle était intéressée au français

INT : Alors tu commences par quoi ?

J. : Préparer les oreilles

INT : Tu fais toujours ça ↑

J. : Avant la lecture oui / en français oui

INT : Juste en français ?

J. : Oui / c'est aussi pour avoir la *Aufmerksamkeit* [attention] des enfants / et en plus ils comptent / donc ils parlent un peu et comme ça / tu sais les enfants de six sept ans bon ils ont toujours envie de parler et comme ça ils ont parlé / voilà maintenant on reste quelques minutes sans parler / voilà // c'est un peu les deux

[...] Après je présente les personnages // j'essaye d'expliquer quelques mots clé pour comprendre l'histoire en fait /// avant de lire l'histoire

07'02 - Oui j'essaye aussi de faire beaucoup de gestes et / de travailler avec la voix pour que les enfants comprennent bon puisqu'ils ont plus du tout de français jusqu'à présent // pratiquement plus

INT : C'était quand la dernière fois que tu as fait du français avec eux ↑

J. : Avec eux ↑ // c'était Ax. là // on n'a pas / on a chanté un tout petit peu mais on a pratiquement pas fait de français /// je sais pas pourquoi mais / j'aurais pu mais #

7'46 – [début de l'album] Je me concentre sur les # / *auf dem Texte sozusagen* [sur le texte, pour ainsi dire] /

INT : Oui sur le texte // c'était important pour toi ↑ /le texte ↑

J. : Lire le texte mais au moment où / j'ai vu que j'ai perdu le fil j'ai improvisé aussi /// en fait ça m'arrive souvent que / soit // bon quand je prépare encore mieux (rire) / des fois je fais des images en grand / et je mets les paroles derrière /// comme ça je peux lire exactement ce que j'ai préparé // mais comme il n'y a pas beaucoup de texte donc / ouais ça m'arrive aussi d'improviser justement pour faire comprendre l'histoire et pas pour lire exactement mot par mot

INT : Est-ce que c'est toujours comme ça quand tu lis ↑

J. : Non // pas toujours // en allemand non //

INT : Ça dépend quoi ↑ / de la langue ↑

J. : Em / oui là je trouve que c'est important pour comprendre / et que les enfants voient tout de suite l'image // mais des fois quand je suis sûre qu'ils comprennent sans images / il y a une surprise sur l'image par exemple / je cache aussi / et montre après // [...] par exemple je me rappelle il y a un livre là *C'est moi le plus fort* / au moment où le crapaud dit c'est ma maman qui est la plus forte / donc il y a la grosse surprise que le dragon arrive donc / là je montre pas encore l'image au moment de lire

11'50 [l'étiquette de la mamie tombe] - [rire] J'avais oublié la mamie/// [...] avec les étiquettes j'essaye de faire comprendre / je les cache derrière le livre# /// j'essaye d'enlever du tableau là /// peut-être que c'est pas facile ce que je fais avec les cartes là c'est pour ça que je # [rire] // aussi pour l'étonnement là / en fait je fais tout ça pour soutenir la compréhension des enfants

[...] Après quand j'ai fait la deuxième lecture je voulais qu'ils parlent aussi un tout petit peu / les mots qu'ils ont retenu là /// oui c'est ça / je voulais qu'ils répètent quelques mots mais pas tout // à la fin ils ont tout répété je voulais pas mais / on pouvait plus les stopper là // c'était un peu trop mais bon qu'est-ce que tu veux [rire]

15'31 - Moi en fait il y avait pas de réaction des enfants là / ils était tout [inaudible : penchés ?] / donc j'ai continué pour # [rire]

16'02 - J'ai pas expliqué là les navets ↑ / ah

17'24 [épisode d'explication] - Là / *also ich habe hier unterbrochen weil ich dachte bevor eben dass es mit der Fliege kommt und sozusagen / dass es in eine andere Richtung noch geht / erstmal um das abzuklären dass die auch merken dass hier etwickelt sich kein Kuchen sondern eher eine Gemüsesuppe*

[Là / donc j'ai interrompu ici parce que j'ai pensé avant que la mouche arrive et pour ainsi dire / que ça aille dans une autre direction encore / d'abord pour clarifier qu'ils voient (ou retiennent) que ce n'est pas un gâteau qui est élaboré ici mais une soupe aux légumes]

INT : Donc tu voulais faire l'arrêt à ce moment-là ↑

J. : *Genau / um sicher zu sein dass sie verstanden haben was bis hier geschehen ist*

[C'est ça / pour être vraiment sûre qu'ils ont compris ce qu'il s'est passé jusqu'ici]

INT : C'était prévu comme ça ↑

J. : Hmm [acquiescement]

[...]

INT : Tu passes à l'allemand aussi à ce moment-là

J. : *Ja genau / um die Verständigung sicherzustellen*

[Oui, c'est ça / pour garantir la compréhension]

18'38 [voix grave du cochon] - INT : Là tu fais les voix

J. : Ouais // *eigentlich um die Aufmerksamkeit zu festen* [pour fixer l'attention en fait]

19'10 - *Die Fliege es hat sie schön einfach erschreckt also // und dann gibt's ein bisschen mehr Echo [rire] /// das wird dann leichter einfach hier/ dass du ein bisschen Feedback hast / dass die mitgehen und dass sie dabei sind*

[La mouche leur a fait un peu peur // et ensuite il y a un peu plus d'écho /// alors ça devient juste plus facile ici / quand tu as un feedback / qu'ils suivent et qu'ils participent]

20'50 [entre la mouche et Mlle Blanche] - Je trouvais c'est pas trop important pour l'histoire là /// mais en plus là il y a pas de vocabulaire que je voulais qu'ils retiennent / pour l'histoire c'était pas trop important donc j'ai passé un peu plus vite // [...] En fait pour le vocabulaire je voulais / les personnages je voulais qu'ils retiennent et / les légumes en fait // et le reste des mots # / pour la compréhension oui / mais pas pour # pas pour les mots /// à mon avis c'était pour l'histoire pas trop important là

22'19 [« **Une soupe de légumes ?** »] - Là par contre c'est important /// non j'ai beaucoup aimé comme histoire là / je trouvais ça rigolo comme idée

INT : Je remarque que tu as repris les étiquettes, là

J. : Oui // parce que **cuisinier** c'était nulle part à / il y avait pas d'image rien du tout donc sinon c'était pas compréhensible // à mon avis

INT : Qu'est-ce que tu fais si c'est dans le livre ↑

J. : Oh je / [pointe du doigt] /// oui il y a des mots comme bon appétit / ils se comprennent facilement parce que c'est très proche de l'allemand // il y a des / en allemand des carottes aussi mais comme j'ai fait des images pour tous les ingrédients # / bon

24'00 [fin de l'album] - INT : Là tu as fini l'histoire

J. : Non oui je vois de / comment on dit / *also damit die vertanden haben dass eigentlich Anatole hat sich ja gedanken gemacht oh ne das wird jetzt nicht aus meinem Kuchen / das wird ja kein Kuchen und das wird ganz*

dünn / aber am Ende waren die aber begeistert von dem / goûter sozusagen / von dem aussergewöhnlichem goûter

[pour qu'ils aient compris qu'Anatole s'est fait des idées oh non ça ne va rien donner mon gâteau / ça ne va même pas être un gâteau et ça devient tout dilué / mais à la fin ils en étaient quand même contents / du goûter / du goûter inhabituel]

INT : Là tu arrives à la fin de la lecture / tu as quelles impressions ↑

J. : *Erstmal erleichtert [rire] // ich werde nicht jeden Tag gefilmt // dann war ja auch die Frau mit drinne es ist also / aber egal /// ne aber ich denke schon / in dem Moment war ich erstmal / als das Buch zu Ende war ich erstmal [souffle de soulagement] / erstmal geschafft so // ne ↑ / erleichtert / genau //*

[D'abord soulagée [rire] // je ne suis pas filmée tous les jours // et puis il y avait aussi cette dame dans la classe / mais peu importe/// non mais je pense quand même / sur le moment d'abord / quand le livre a été terminé j'étais [souffle de soulagement] / déjà ça de réussi // hein ↑/ soulagée / c'est ça]

INT : Et par rapport aux élèves ↑ à la classe ↑

J. : *Oh ja wollte ich schon mal wissen / wie sie es verstanden haben wie sie es gemocht haben / ob es überhaupt gut angekommen ist // ja wie gesagt weil ja nicht viel Feedback aus der Klasse kam also weder der Begeisterung noch Langeweile / ich hatte zwischendurch das Gefühl oh naja vielleicht hat es ihnen gar nicht so gefallen / aber / und dann haben sie es signalisiert dass es gut gefallen hat*

[Oh oui je voulais savoir / comment ils l'avaient compris comment ils l'avaient aimé / si ça a avait pris // oui comme je l'ai dit puisqu'il n'y avait pas beaucoup de retours de la classe ni enthousiasme ni ennui / à un moment j'ai eu la sensation bon peut-être que ça ne leur a pas plu / mais / et après ils ont signalé que ça leur avait plu]

[...] *also eigentlich das gesamte Spracherlebnis / dass sozusagen // beziehungsweise eigentlich die Geschichte ist das Ziel / und die Sprache also dass sie ein Paar Wörter dann # / oder merken dass sie die Wörter auf Französisch verstehen ist eigentlich eine Nebensache // in dem Moment ist die Geschichte glaube ich das wichtigste gewesen / für mich / dass den Kindern dieses erzählreiche Erlebnis haben*

[en fait l'important c'était l'expérience linguistique dans son ensemble / que // ou plutôt l'histoire est le but / et la langue enfin qu'ils # quelques mots / ou qu'ils remarquent qu'ils comprennent des mots en français c'est secondaire en fait // sur le moment je crois que c'est l'histoire qui était la plus importante / pour moi / que les enfants aient cette expérience narrative]

INT : Donc les étiquettes c'est juste une aide ↑

J. : *Genau / dass sie nicht vom Anfang an verloren sind / und sagen ah ich verstehe ja gar nicht was da vorgelesen wird sondern das sie das Gefühl haben ah okay das kenne ich mal / das habe ich schon gesehen / es ist klarer sie finden sich leichter in dem Buch zurecht*

[C'est ça / qu'ils ne soient pas perdus dès le début / et disent ah je ne comprends pas du tout ce qui est lu mais plutôt qu'ils aient le sentiment ah okay ça je connais / ça je l'ai déjà vu / c'est plus clair et ils se retrouvent mieux dans le livre]

INT : Est-ce que c'est toujours pour cette *Erlebnis* que tu lis ↑

J. : Ça dépend // *also manchmal benutze ich das einfach auch # / wenn ich jetzt sage okay wir wollen jetzt zum Beispiel die Gemüsesuppe machen la soupe aux légumes dann nehme ich auch das Buch hier Steinsuppe / und dann geht's wirklich darum dass sie die Gemüsesorten sozusagen / auch mit lernen // auch um die Geschichte aber das ist glaube ich noch / wichtiger die Gemüsesorten und das Vokabular / und hier war es mir eigentlich diese erzählerisch Erlebnis // weil das ist auch nie ungebunden um den Kontext / das war also sozusagen einfach nur ein Buch / aber es war das Erzählerlebnis was eigentlich das wichtigste war für mich //*

[parfois j'utilise aussi simplement # / quand je dis par exemple okay maintenant on veut faire la soupe aux légumes alors je prends le livre *La soupe au caillou* / et là il s'agit vraiment de ce qu'ils apprennent aussi les sortes de légumes pour ainsi dire // aussi de l'histoire mais je crois que les sortes de légumes et le vocabulaire sont encore plus importants / et ici pour moi c'était plutôt cette expérience narrative // parce que ça n'est jamais indépendant du contexte / c'était pour ainsi dire juste simplement un livre / mais pour moi c'était l'expérience narrative qui était le plus important]

INT : C'est important pour toi de lire le texte exactement ↑

J. : *Also das kommt auch darauf an // bei dem war es so gut ohne das ändern zu wollen / hätte ich nicht ändern wollen / auch bei der ersten Klasse halt nicht aber es gibt halt Bücher wo ich denn denke man muss es vereinfachen // wo ich also auch Wörter weglasse oder / zum Beispiel was ich auch manchmal mache ist die Zeitform also das passé simple ändere ich gerne / einfach weil es für mich einfacher ist zu lesen zu erzählen / damit ich nicht selber ins Stoppen komme // und ich denke also manchmal ist es eben für die Verständigung oder eben auch für dieses Vokabular was ich drüber bringen will / ändere ich das ab und bringe manchmal Wiederholungen rein die so im Buch nicht sind // also irgendwas wie der / [frappe comme à la porte sur la table] toc toc toc. Qui est là ? C'est moi ! / so das haben wir bei der Steinsuppe / kommt es dann immer wieder / immer wieder dasselbe / obwohl das eigentlich im Buch jedes Mal anders formuliert ist // das kommt also ein bisschen darauf an / was mein Ziel ist // und hier war es aber wie gesagt wirklich das Buch an sich*

[ça dépend // celui-là était bon sans que je veuille le changer / je n'aurais rien voulu changer / même avec la première classe mais il y a des livres où je pense qu'on doit simplifier // où je laisse des mots / par exemple ce que je fais aussi parfois c'est le temps verbal donc le passé simple je préfère le changer / simplement parce que pour moi c'est plus simple à lire et à raconter / pour que je ne bute pas moi-même // et je pense aussi parfois c'est pour la compréhension ou bien pour ce vocabulaire que j'e voudrais apporter / je change ça et parfois j'ajoute des répétitions qui ne figurent pas tel quel dans le livre // n'importe quoi comme le / [frappe comme à la porte sur la table] toc toc toc. Qui est là ? C'est moi ! / qu'on a dans la *Soupe au caillou* / ça revient toujours / toujours la même chose / alors qu'en fait dans le livre c'est formulé différemment à chaque fois // ça dépend donc un petit peu / de mon objectif // et là c'était le livre en soi comme j'ai dit]

INT : Et tu utilises l'allemand dans quels cas ↑

J. : Um die Verständnug abzusichern // also manchmal unterbreche ich / wenn ich dann denke jetzt ist es erstmal notwendig das abzusichern / dass sie es bis dahin verstanden haben / manchmal erst am Ende / manchmal es kommt auch auf die Klasse darauf an also manchmal habe ich zum Beispiel auch / das ganze Buch noch mal als Bilder und dann lasse ich die Reihenfolge sortieren und vielleicht so Sprechblasen dazu so dass ich es dann # // vierte Klassen die es schon können dass sie es schon ein bisschen # // dass ich daran merke okay sie haben den rote Faden den Erzählfaden verstanden weisst du ↑ // also ja kommt darauf an // ich lasse mich eigentlich vom Buch inspirieren

[Pour m'assurer de la compréhension // donc parfois j'interromp / quand je pense là maintenant ça serait nécessaire de vérifier / qu'ils ont compris jusqu'ici / parfois simplement à la fin / parfois ça dépend de la classe et parfois aussi par exemple / j'ai le livre entier encore une fois comme images [découpées et plastifiées] et je leur laisse retrouver la chronologie et aussi parfois avec des bulles de dialogue pour que je # // que je remarque okay ils ont compris le fil rouge le fil narratif / tu sais ↑ // donc oui ça dépend // en fait je me laisse inspirer par le livre]

J. : Und danach haben wir ein zweites Mal gelesen // also das mache ich in der Regel immer / weil ich dann die Kinder schon mit ein bisschen beteilige /// ich war überrascht dass sie alles wiederholen wollten

[Et après on a lu une deuxième fois // ça je le fais toujours d'habitude / parce que je fais participer un petit peu les élèves /// j'étais surprise qu'il veuillent tout répéter]

C – Extraits de l'entretien d'An.

4'30 – Les deux premières années [...] ça [la littérature jeunesse] prend une grande place parce que / j'aime bien utiliser soit des chansons soit des albums de jeunesse pour aborder relativement librement différents thèmes /// maintenant / CE2 et CM1 [...] un peu moins parce qu'on utilise une méthode de travail donc La Petite Pierre et si y a un livre de littérature de jeunesse qui va bien avec le thème / qui s'associe bien avec le thème genre / je le prends toujours soit en introduction soit pour clore une unité // mais moins que en erste zweite Klasse [première et deuxième classe].

6'45 – Je pense que c'est [la lecture d'albums] / différent quand c'est utilisé en enseignement d'une langue étrangère.

INT : Oui ↑ / différent ↑

An. : Dans la manière où tu vas le lire [...] dans la langue maternelle ça va peut-être / des fois être une lecture offerte que tu vas pas forcément exploiter / que tu lis pour lire pour le plaisir de lire / alors qu'en langue étrangère / tu vas peut-être le lire différemment / poser l'accent sur d'autres choses / sur un thème que tu vas aborder et laisser d'autres choses de côté // c'est différent

9'00 - Ils étaient pas forcément / comme ils sont d'habitude /// ils sont # / j'ai trouvé # / bon après j'ai pas encore visionné la vidéo mais / ils étaient quand même relativement sages et silencieux bon c'est ma classe [...]

11'30 – Bon là j'ai raté la première page / je me suis dit ça change pas trop par rapport à la compréhension

14'00 – Ah oui elle a vu les images/ donc elle voulait me donner les images # J'ai intégré les images tout de suite /// ce que j'aurais pas forcément fait à une première lecture / j'avais pas prévu spontanément de lire forcément deux fois / il me restait du temps / je voulais le reprendre pour pouvoir peut-être mieux l'exploiter // la prochaine fois je pense que j'aurais plutôt d'abord lu enfin / en montrant les images dans le livre et en insistant après sur le vocabulaire avec les images // les cartes images / quoi /// d'abord pour donner une lecture une impression générale de l'histoire et après seulement mettre l'accent sur le vocabulaire que tu vas exploiter // parce que là j'ai tout de suite fait les deux // [grand souffle] je sais même pas trop pourquoi // peut-être pour mettre l'accent tout de suite et faciliter la compréhension de l'histoire / et qu'ils aient # qu'ils entendent le mot gâteau / certains mots qu'ils ont peut-être déjà entendu bien que cette année avec le corona il y a pas eu tant d'occasions d'entendre les autres mots de vocabulaire // qu'ils puissent tout de suite être réactifs et les réutiliser mais bon c'est illusoire après une première lecture / ça aurait tout à fait pu se faire de manière séparés après la lecture en ayant parlé de l'histoire de manière générale et dans un second temps avoir intégré les points de vocabulaire qui vont être exploités plus tard

16'40 –C'était relativement spontané / je voulais utiliser les cartes images // je les ai pas utilisées non plus la pr# quand je l'ai fait sans enregistrement avec les 4ème classe

18'00 - Je crois que ouais j'ai // j'ai à peine regardé dans la ronde des # / bon tu te rends compte des enfants qui sont autour de toi mais ceux qui étaient en face #

18'40 – Là je fais des gestes / des gestes pour accompagner pour aider à la compréhension // je crois que dans l'enregistrement # / enfin les images tu sais que tu es enregistrée # / je crois que j'ai voulu mettre aussi tout dans la première lecture / alors que en pratique tu vas peut-être bon # j'aurais fait les gestes / ça oui / j'aurais montré / accentué la signification de certains mots en utilisant les images DANS le livre /// mais seulement dans un second temps les cartes images // mais les gestes / la mimique / de montrer certaines choses dans le livre ça c'est une manière générale de fonctionner

20'30 – Mais parce qu'il y avait plus les légumes tu vois // moi je voulais utiliser le livre pour l'introduction la soupe de légumes // je me suis dit ah bah ça va bien avec l'unité La soupe de légumes dans La Petite Pierre / donc j'accentue / je fais les cartes pour le gâteau la soupe et les légumes qu'il y a dedans // de toute façon tu peux pas introduire à la première fois plus que huit nouveaux mots / donc les légumes le gâteau ça suffit / après bon pour l'explication on a parlé de Anatole donc quand même clarifier qui sont les personnages Anatole Mademoiselle Blanche et après ça suffit pour la première fois quoi // et du coup après dans la lecture il y avait plus que Mademoiselle Blanche donc la carte je l'ai utilisée que plus tard / ça justifie pas forcément l'utilisation de cartes images vers la fin

21'50 – [fin du livre] Donc je commence à expliquer / à résumer / en reprenant bah les trucs qui étaient importants pour // pour clarifier ce qu# les personnages principaux // et résumer pour que # pour voir s'ils ont compris mais aussi pour les aider à comprendre de quoi il en retourne dans l'histoire // si ils ont ret# comme j'ai déjà utilisé la carte plusieurs fois au début / en insistant sur le mot gâteau / voir dans la ronde s'il y en a un qui s'en souvient ou pas / qui a mémorisé déjà le mot / apparemment non donc bah on le refait maintenant / on le met au tableau et après il y aura des activités à partir de ça

INT : C'est une habitude, de te servir d'étiquettes comme ça ↑

An. : Oui // après ça dépend sur quoi tu veux te concentrer // mais là c'était / c'est quand même les deux personnages principaux / ils veulent # enfin IL veut faire un gâteau c'est le point central de l'histoire / et ils font une soupe / et après j'organise les légumes qui vont ensemble / oui ça me paraît logique //

INT : Et qu'est-ce que si passe, à ce moment-là ?

An. : Ah / j'ai commencé en allemand / à expliquer en allemand /// c'est vrai que j'aurais pu continuer en français et / ne prendre l'allemand qu'à la fin peut-être que j'étais un peu impatiente de voir est-ce qu'ils ont compris // oui et de clarifier maintenant / déjà / le centre # enfin le thème du livre // pour pouvoir construire sur le point central // ouais pour pouvoir construire la suite de l'histoire / la signification de l'histoire après // pour s'assurer en fait qu'il y ait déjà une compréhension basique de l'histoire

25'00 – Ah oui et alors là ça m'a fait bien rire / c'est pas le chien c'est un cochon // ils m'ont dit mais c'est pas un CHIEN [rire] // j'ai dit comment ça c'est pas un chien ↑ / je# c'est un cochon [rire] / mais oui le cochon c'est logique il mange des pommes de terre / ah ouais c'est vrai [rire]

25'40 – Donc là ils réagissent malgré les questions en français / ils réagissent mais parce qu'ils ont aussi compris le principe // ils ont compris la première question // donc autant continuer en français // [inaudible :

ce qui ?] de toute façon fait plus de sens / au maximum de français / mais l'allemand est intervenu avant comme dit pour clarifier la base de l'histoire / après j'ai continué en français

INT : Et tu étais surprise qu'ils te répondent en allemand ↑

An. : Non // je vais pas leur demander après une première lecture de répondre déjà en français alors qu'on a pas travaillé sur le vocabulaire // ça serait une exigence secondaire après avoir exploité un minimum / le truc

27'00 – [le navet] Là ils m'ont dit que c'était des radis parce que sur l'image ils ont reconnu des radis / mais disons que je leur dis que c'était pas les radis c'était des navets / pas un légume qu'on utilise forcément super souvent / enfin que ils connaissent pas vraiment mais voilà que c'est des navets

INT : C'était pas très important du coup ↑

An. : Que ce soit des navets ↑

INT : Ouais

An. : Non / c'était pas fondamental // d'autant plus que c'était pas un légume que j'ai exploité // parce que c'est pas un légume que je vais utiliser / que je vais leur faire apprendre / pour moi c'est pas un légume qui fait partie de leur quotidien // je vais le rempla# enfin c'est l'introduction / on clarifie certains trucs / les animaux on va les réutiliser parce que c'est des animaux qu'ils vont retrouver dans d'autres histoires ou / qu'il serait important dont ils connaissent aussi le nom / mais les navets c'était pas du tout dans mes priorités

29'00 – Bon ça encore une fois je pense que j'ai voulu mettre trop de trucs dans la même séquence // mais bons après pourquoi pas / parce qu'on a fait le vocabulaire pour# on en a parlé quand on a fait la galette / donc la galette du six janvier / où on a parlé des ingrédients / donc autant voir est-ce que / par hasard ils ont retenu quelques trucs / quelques ingrédients et remettre l'accent sur gâteau soupe // après tu peux quand même revenir sur le thème de la soupe de légumes et mettre ton accent sur les légumes // mais Anatole tout au début / il y a une image où il y a le lait et des ingrédients pour le gâteau // tant que ça dépasse pas les quinze # enfin que ce soit pas cent mots de vocabulaire / je crois qu'y en a trois ou quatre # »

30'40 – « Là c'est pour éclaircir est-ce qu'ils ont compris / à partir des mots des mimiques / est-ce qu'ils ont su dire si Mademoiselle Blanche était satisfaite bah finalement du résultat de ce qu'il lui a préparé // c'est avoir un retour sur la compréhension générale de l'histoire

INT : Je remarque que tu lis à l'envers ↑

An. : Oui j'essaye de faire comme ça / parce que je trouve que quand les élèves voient les images ils peuvent mieux associer des choses / des mots qu'ils vont peut-être pêcher qu'ils vont peut-être comprendre / alors que si ils ont pas d'images du tout # / si moi je lis mon livre / mes deux pages et que je leur montre les images que après # // moi aussi si j'écoute une histoire je crois que je veux voir les images / maintenant tout de suite et pas après ou // non je trouve ça plus sympathique dans la lecture

[...] on lit d'abord en français / et après on exploite / petit morceau par petit morceau // à moins que ce soit un livre très long // mais dans cette longueur-là / il y a une première lecture intégrale en français /// après je vais quand même me centrer sur la # / après avoir lu le livre en français / sur l'explication en général et après revenir sur des sujets que je vais pouvoir exploiter par la suite

[...] ce qui est clair c'est que // ce qui est bénéfique c'est s'il y a un MAXIMUM d'input en français // maintenant avec des élèves qui ont eu très peu de français les derniers mois / ou dans une classe de erste Klasse ou zweite Klasse [CP ou CE1] qui ont du français que une heure par semaine / dans ta partie explication tu vas mettre / ou je vais mettre plus de phrases allemandes pour clarifier déjà l'histoire à la base / que quand c'est une classe qui a trois heures de français par semaines / où tu as déjà travaillé certains trucs en amont /ouais

INT : Tu trouves que c'est important de lire le texte exact ?

An. : En première lecture / je trouve c'est important de garder l'esp# / de faire une lecture ORIGINALE du texte // après dans l'exploitation que tu utilises un autre mot soit / mais je trouve ça important de garder # /// parce qu'après je vais utiliser # j'ai effectivement pas utilisé le mot patate // je vais utiliser pomme de terre /// mais je vais lire patate / il y a écrit patate je vais pas utiliser une autre mot parce que il y a les rimes dedans // donc ça casse tout le truc tout le charme du livre tout l'esprit / si j'utilise pomme de terre et pas patate // mais après dans l'exploitation je vais utiliser pomme de terre je vais pas leur apprendre patate

Résumé

Lecture d'album jeunesse en classe de FLE et médiation enseignante pour l'élucidation du sens : Le cas d'*Un gâteau au goûter* de Christian Voltz

Ce mémoire de master s'intéresse à l'activité enseignante de médiation en classe de langue étrangère, c'est-à-dire au processus par lequel l'enseignant facilite l'accès au sens. S'inscrivant dans le champ des recherches sur l'agir enseignant, ce travail s'appuie sur l'analyse qualitative de la lecture d'un album jeunesse dans trois classes d'école élémentaire pour décrire les pratiques effectives des enseignants. Les données permettent de comprendre en quoi les enseignantes s'appuient non seulement sur les ressources multimodales de leur répertoire didactique, mais aussi sur un fort degré d'anticipation pour faciliter l'accès au sens de l'album.

Mots-clés : médiation du sens, agir enseignant, multimodalité, album jeunesse, didactique des langues

Abstract

Reading a children's book in French as a Foreign language class and the teacher's mediation for the clarification of meaning: The case of *Un gâteau au goûter* by Christian Voltz

This Master's thesis examines teachers' mediation practices in foreign language classes, namely the process through which teachers facilitate access to meaning. Falling within the scope of studies on teaching action, this paper is based on the qualitative analysis of reading of a children's book in three elementary school classes to describe effective teaching practices. The data allows us to understand how teachers rely not only on the multimodal resources from their repertoire, but also on a high level of anticipation to facilitate access to the meaning of the book.

Key words: meaning mediation, teaching action, multimodality, children's books, foreign language didactics