HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE



L'apprentissage du lexique en FLS en 1H et 2H grâce au multisensoriel et au multimodal. Quels bénéfices ?

Master en pédagogie spécialisée – Volée 2023-2026

Mémoire de Master de Magalie Gagnebin Gerber

Sous la direction de Sophie Willemin

Bienne, le 14 février 2026

Remerciements

Mes chaleureux remerciements vont à ma directrice de mémoire, Madame Sophie Willemin, pour son suivi rigoureux et son expertise ainsi que pour son enthousiasme et ses encouragements.

J'aimerais également remercier ma directrice d'établissement, Madame Iolanda Campa, pour la confiance qu'elle me porte ainsi que pour son soutien.

Mes remerciements particuliers s'adressent à mes enfants et à ma famille, ainsi qu'aux personnes de mon entourage, pour leur patience, leur intérêt et leur soutien.

J'adresse également un grand merci à mes collègues d'établissement et de formation pour l'intérêt porté à cette recherche, leurs conseils et leur disponibilité.

Un immense merci à mes élèves qui me confirment chaque jour le choix de ma profession.

Enfin, je tiens à remercier chaque personne qui, par une idée, un échange ou une relecture, m'a permis d'améliorer et d'enrichir ce travail.

Résumé et mots-clés

Par ce mémoire, mon intention est d'explorer les bénéfices potentiels d'une pédagogie expérimentale multisensorielle et multimodale en français langue seconde (FLS) en 1H et 2H. Souvent confrontés à une rupture culturelle et linguistique, les élèves allophones ont besoin de dispositifs pédagogiques pertinents favorisant l'acquisition du français langue de scolarisation (FLSco), indispensable à leur réussite scolaire.

Cette recherche s'inscrit dans une approche holistique. Elle part du postulat que l'apprentissage est plus profond lorsqu'il est ancré dans une expérience sensorimotrice. Par une étude quasi expérimentale, je compare ainsi une pédagogie « traditionnelle » (visuelle et auditive) à une pédagogie intégrant le multisensoriel et le multimodal, l'engagement corporel et la manipulation de matériel en 3D autour de l'album *Splat et la grosse citrouille* (Scotton, 2022).

Les résultats montrent que l'approche multisensorielle favorise l'acquisition et la rétention du lexique, en particulier chez les élèves les plus fragiles. Par mes observations de terrain, je mets également en évidence, les effets de la pédagogie expérimentale sur l'engagement actif des élèves et sur leur motivation renforcée. Ce travail plaide pour des pratiques de FLS qui, dès l'école enfantine, offrent un espace transitionnel sécurisant par le corps et le mouvement et soutiennent une inclusion réelle.

▷ **Français langue seconde (FLS) 1H/2H**
▷ **Pédagogie multisensorielle et multimodale**
▷ **Lexique**
▷ **Cognition incarnée**
▷ **Inclusion**

Liste des figures et tableaux

Figure 1: Exemples de cartes illustrées 29

Figure 2: Exemples du matériel 3D 30

Figure 3: Exemples de gestes iconiques 31

Figure 4: Exemples de deux séquences pédagogiques 34

Figure 5: Graphique.G1/G2. Dénomination.
Progression prétest / post-test. Analyse des variations relatives 43
Figure 6: Graphique. G1/G2. Dénomination.
Progression prétest / post-test. Analyse des scores de gains 43

Figure 7: Graphique.G3/G4. Dénomination.
Progression prétest / post-test. Analyse des variations relatives 44
Figure 8: Graphique.G3/G4. Dénomination.
Progression prétest / post-test. Analyse des scores de gains 44

Figure 9: Graphique. G1/G2. Désignation.
Progression prétest / post-test. Analyse des variations relatives 45
Figure 10: Graphique. G1/G2. Désignation
Progression prétest / post-test. Analyse des scores de gains 45

Figure 11: Graphique. G3/G4. Désignation.
Progression prétest / post-test. Analyse des variations relatives 46
Figure 12: Graphique. G3/G4. Désignation
Progression prétest / post-test. Analyse des scores de gains 46

Figure 13: Graphique. G1/G2.
Progression. Prétest dénomination / Analyse lexicale rappel de récit
Analyse des variations relatives 49
Figure 14: Graphique. G1/G2.
Progression. Prétest dénomination / Analyse lexicale rappel de récit
Analyse des scores de gains 49

Figure 15: Graphique. G3/G4.
Progression. Prétest dénomination / Analyse lexicale rappel de récit
Analyse des variations relatives 50
Figure 16: Graphique. G3/G4.
Progression. Prétest dénomination / Analyse lexicale rappel de récit
Analyse des scores de gains 50

Figure 17: Graphique. G1/G2.
Relation prétest lexical dénomination / Complexité phrastique en rappel de récit 53
Figure 18: Graphique. G3/G4.
Relation prétest lexical dénomination / Complexité phrastique en rappel de récit 53

Figure 19: Transcriptions rappel de récit (G1/E6) (G2/E1) 55

Figure 20: Transcriptions rappel de récit (G1/E5) (G4/E1) 61

Liste des annexes

Annexe 1: Corpus lexical 79

Annexe 2: Lexique proposé en L1 80

Annexe 3: Cartes illustrées 81

Annexe 4: Fiches pour les récoltes de données des prétests/post-tests 82

Annexe 5: Grille d'observation 83

Annexe 6: Résultats bruts 84

Annexe 7: Gestes iconiques partie 1..... 85

Annexe 8: Gestes iconiques partie 2 86

Annexe 9: Cartes illustrées /critères 87

Annexe 10: Séquences 1 88

Annexe 11: Séquences 2 89

Annexe 12: Séquences 3 90

Annexe 13: Séquences 4 91

Annexe 14: Séquences 5 92

Annexe 15: Matériel 3D 93

Table des matières

Remerciements..... I
Résumé et mots-clés..... II
Liste des figures et tableaux..... III
Liste des annexes..... IV
Table des matières.....

Introduction..... 1

1. **Problématique**..... 5
   1.1 État des lieux..... 5
   1.2 Spécificités des élèves allophones..... 8
      1.2.1 Langue et culture..... 8
      1.2.2 Du Français langue seconde (FLS) aux enjeux du français langue seconde de scolarisation (FLSco)..... 11
   1.3 Une pédagogie spécialisée en FLS en 1H et 2H..... 13
      1.3.1 L'apprentissage du lexique en FLS..... 13
      1.3.2 L'album jeunesse comme objet de médiation pédagogique..... 15
      1.3.3 L'apprentissage du lexique en FLS (1H et 2H) grâce à une pédagogie multisensorielle et multimodale..... 18
   1.4 Question de recherche, objectifs et hypothèses..... 23
2. **Méthodologie**..... 24
   2.1 Planification de la recherche..... 24
   2.2 Fondements méthodologiques..... 24
   2.3 Contexte..... 25
   2.4 Matériel et démarches..... 26
      2.4.1 Formation des groupes..... 26
      2.4.2 Choix de l'album jeunesse et du corpus lexical..... 27
      2.4.3 Description du matériel..... 29
      2.4.4 Description des deux pédagogies. Une pédagogie traditionnelle et une pédagogie expérimentale (multisensorielle et multimodale)..... 31
   2.5 Récoltes de données et description des dispositifs d'évaluation..... 35
      2.5.1 Prétests..... 35
      2.5.2 Post-tests..... 36
      2.5.3 Evaluation de l'efficacité de la pédagogie expérimentale..... 37
   2.6 Considérations éthiques..... 39
3. **Analyse et résultats**..... 40
   3.1 Démarches d'analyse..... 40
   3.2 Résultats des prétests et des post-tests – Analyse des progressions lexicales..... 41
   3.3 Analyse phrastique en rappel de récit 51

4.
3.3.1 Présentation des résultats..... 51

3.3.2 Observations des progressions des élèves les plus faibles au départ..... 54
3.4 Analyse des observations menées sur le terrain..... 57
3.4.1 Présentation des observations..... 57
3.4.2 Interprétations en termes de motivation et d'engagement actif..... 60
3.4.3 Interprétation en termes de cognition ancrée/incarnée..... 63
3.4.4 Co-régulation et dynamique de groupe en contexte hétérogène..... 64
5. **Conclusion générale**..... 65
4.1 Synthèse et discussion..... 65
4.2 Limites de la recherche..... 68
4.3 Vers une pédagogie multimodale en FLS 1H et 2H – défis et perspectives..... 70

Bibliographie..... 72
Annexes..... 79

Introduction

Après avoir travaillé plus de treize ans en classe régulière aux cycles 1 et 2, j'ai pris une nouvelle orientation avec le mandat de l'enseignement du français langue seconde (FLS).

Le cercle scolaire pour l'enseignement spécialisé dans lequel je travaille regroupe quatre communes. J'occupe ce poste depuis maintenant plus de 10 ans.

J'enseigne dans la classe d'accueil (FLS) de la 3H à 11H. De manière itinérante, j'enseigne aussi le FLS en 1H et 2H.

Le nombre de leçons à disposition ne permet pas d'octroyer des leçons hebdomadaires FLS à chacune des 7 classes enfantines. De ce fait, l'enseignement du FLS est donné par regroupement des élèves allophones de 1H et 2H dans chaque village.

Dès le début de mon mandat, je me suis beaucoup questionnée sur la pédagogie à appliquer en FLS afin d'être pertinente et efficace et répondre ainsi aux besoins spécifiques de mes élèves. Les spécificités inhérentes à cette population d'élèves m'ont donc amenée à me questionner sur mon rôle et sur mes gestes pédagogiques.

En effet, non seulement les élèves de FLS sont allophones mais ils sont reliés à un parcours migratoire. Ce parcours a été vécu par eux-mêmes ou par leur famille. Et nous le savons, la migration est un phénomène qui peut engendrer de nombreuses ruptures. Je le constate dans mon quotidien en tant qu'enseignante de FLS, l'appartenance multiple de cette population d'enfants est à prendre en compte dans mes choix pédagogiques. L'enseignement du français langue seconde comme langue de scolarisation (FLSco) a donc suscité en moi plusieurs interrogations à la fois didactiques et philosophiques dès le début de mon mandat.

En effet, les élèves que j'accueille font face à de grands défis. Ils sont intégrés dans des classes régulières et ils ont donc besoin d'une maîtrise suffisante de la langue française pour acquérir des connaissances de base dans toutes les autres matières mais aussi pour entrer en communication et prendre leur place socialement.

A l'école enfantine, comme dans les degrés suivants, mes choix pédagogiques se doivent donc d'être spécialement pertinents pour les élèves allophones et à la hauteur des défis langagiers que ces élèves rencontrent quotidiennement.

Par ailleurs, la pédagogie appliquée doit aussi répondre à l'hétérogénéité souvent

présente au sein des groupes de FLS. En effet, mes élèves ont des âges différents, des langues maternelles et des cultures d'origine différentes. De plus, la maîtrise du français dans ces groupes d'enfants varie considérablement d'un élève à un autre. Par exemple, certains élèves entrent dans le français au travers de la socialisation ou de leur fratrie. Leur vécu scolaire dépend aussi de leur parcours familial. L'arrivée en cours d'année scolaire de certains enfants est aussi un facteur à prendre en compte lorsqu'on fait des choix pédagogiques en FLS.

Afin d'acquérir les compétences professionnelles à l'enseignement du FLS et répondre à mes différents questionnements, j'ai suivi la formation CAS en Plurilinguisme à la HEP BEJUNE de 2018 à 2021.

Après l'obtention de mon diplôme, j'ai participé à la rédaction du KIT de premier accueil (Tonon & Alvir, 2021, p.7). Par la suite, j'ai été formatrice pour introduire ce même document auprès des établissements scolaires. À la suite de cette expérience professionnelle très riche, j'ai pris conscience de la nécessité de mener une réflexion autour du premier accueil des élèves allophones à l'école enfantine. J'ai constaté, au travers de nombreux témoignages de collègues et au travers de mes discussions avec eux, que peu d'études sont menées à ce sujet et que la pédagogie choisie pour ces élèves-là reste en l'état depuis des années.

Plus récemment, grâce à mes études dans le cadre du Master of Arts en enseignement spécialisé à la HEP-BEJUNE (Haute École Pédagogique BEJUNE), j'ai eu l'occasion d'approfondir mes questionnements initiaux. En effet, en tant qu'enseignante spécialisée, j'accompagne quotidiennement de nombreux élèves en difficulté scolaire que ce soit en FLS ou en soutien spécialisé ambulatoire.

Je constate que la notion de prévention de l'échec scolaire devrait être prioritaire pour les enseignants mais aussi pour l'école de manière générale. Plus les situations des élèves sont prises en compte rapidement à l'école et par les différents professionnels et la famille, plus le parcours scolaire de l'élève semble se dérouler dans une succession de progrès tangibles.

Dans le cas des élèves de FLS, j'observe que l'intégration est harmonieuse lorsque ceux-ci reçoivent un accueil et un enseignement spécifiques dès leur arrivée.

En effet, nous savons qu'un accompagnement adéquat de l'enfant dès ses premiers jours de classe aura un impact sur la suite de son parcours scolaire (HEP BEJUNE, 2021, p.7).

Les études en enseignement spécialisé ont donc soutenu mon désir d'observer,

d'ajuster et d'améliorer mes gestes professionnels au sens où Bucheton l'entend, « C'est-à-dire l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations, une action toujours adressée et inscrite dans des codes partagés, prenant sens dans et par le contexte scolaire » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 34).

Dans cette recherche, je m'intéresse donc à la prévention de l'échec scolaire au travers d'une pédagogie spécialisée et spécifique au FLS en 1H et 2H.

Dans ce contexte, quelle pédagogie mettre en place pour respecter à la fois les spécificités des élèves, et être dans des zones proximales de développement différenciées, tout en enseignant à des groupes d'élèves hétérogènes ? S'ajoute à ce questionnement, l'impératif que ces enfants acquièrent rapidement des outils langagiers pertinents afin de prendre part sans tarder à la vie de leur classe et aux enseignements scolaires réguliers. Il est évident que mes collègues effectuent un travail remarquable en classe avec cette population d'élèves. Cependant, en tant qu'enseignante spécialisée, il m'incombe d'amener un soutien de qualité supplémentaire grâce au FLS.

Lors de ma formation en Master en enseignement spécialisé, j'ai pris conscience de la fragilité de certains dispositifs pédagogiques de soutien. Notamment, lorsque l'enseignant spécialisé prend l'élève hors de la classe pour une leçon brève. En tenant compte de ce constat, j'ai pris conscience de la nécessité de questionner régulièrement la pertinence de mes gestes pédagogiques; l'aide apportée à mes élèves devant être transférable lors des apprentissages en classe. C'est ainsi, que ces temps d'enseignement à part font sens. La pertinence de mes choix pédagogiques en FLS en 1H et 2H m'apparaît donc dès lors fondamentale.

Me basant sur mon expérience professionnelle, ma passion pour la musique et sur mes connaissances antérieures en acquisition du langage, j'ai opté pour un enseignement au travers du multisensoriel et du multimodal[1] en FLS, en 1H et 2H. J'ai particulièrement pris soin de réfléchir à l'enseignement du lexique qui est un des fondamentaux du FLS.

Néanmoins, je n'ai jamais eu l'occasion de vérifier l'efficacité de mes gestes et de mes choix pédagogiques auprès de cette population d'enfants. Cette recherche a

[1] Le terme *multisensoriel* renvoie à une pédagogie qui mobilise simultanément plusieurs modalités sensorielles (visuelle, auditive, kinesthésique,). Le terme multimodal renvoie à une pédagogie qui combine plusieurs modes de représentation et de communication au sein d'une même situation d'enseignement.

donc pour but de confirmer ou d'infirmer mes choix pédagogiques et je l'espère de m'amener à évoluer. Elle a aussi pour objectif d'apporter un éclairage différent ou de soulever des questionnements sur l'enseignement du FLS dès l'entrée à l'école enfantine. J'espère, ainsi, donner de la valeur à l'enseignement spécialisé du français langue seconde avec les plus jeunes de nos élèves, dès leur entrée à l'école enfantine.

La suite de mon mémoire, avec sa problématique, s'articulera au fil d'un cheminement qui fait écho à la réalité du terrain ainsi qu'en réponse à la diversité des élèves que je rencontre.

Je commencerai par l'exploration du cadre institutionnel et je décrirai la situation actuelle et usuelle de l'enseignement du FLS en 1H et 2H. Ensuite, j'amènerai les principaux repères théoriques qui selon moi, sont des fondamentaux de l'accueil et de l'accompagnement des élèves allophones. Ces fondamentaux seront le fruit d'une réflexion élargie au sujet de la diversité linguistique, de l'interculturalité et de la construction identitaire, montrant que chaque élève navigue entre plusieurs langues et plusieurs appartenances.

J'accorderai une attention particulière aux diverses pratiques pédagogiques qui favorisent les apprentissages du lexique en FLS en 1H et 2H.

Dans mon étude, la place centrale sera donnée aux démarches holistiques, qui mettent en avant l'exploitation de l'album jeunesse, les approches pédagogiques multisensorielles et multimodales dans l'enseignement du lexique en FLS en 1H et 2H. Ma question est : est-ce que cette pédagogie aux accents particuliers est pertinente et adaptée ?

Je me questionnerai donc sur les effets potentiels de la pédagogie expérimentale sur l'acquisition et la rétention du lexique.

Mon interrogation s'inscrit d'abord dans le champ de l'enseignement spécialisé, où il s'agit de penser aux gestes professionnels qui sont préventifs et adaptés pour des élèves allophones. Elle s'appuie aussi sur l'ancrage théorique de la didactique du français langue seconde comme langue de scolarisation (FLSco) au cycle 1. Cette recherche est aussi à la croisée théorique de la psycholinguistique de l'acquisition du lexique, des apports des sciences de l'éducation et des neurosciences et de l'analyse sociologique des parcours migratoires et des ruptures culturelles.

1. Problématique

1.1 État des lieux

Dans le canton de Berne, les directives concernant le français langue seconde (FLS) sont regroupées dans un document officiel intitulé *Lignes directrices pour l'organisation de l'enseignement du français langue seconde et pour l'intégration des élèves allophones* (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2022). Ce document officiel de la Direction de l'instruction publique souligne la diversité des origines et des langues maternelles des élèves du canton. Il met en avant l'hétérogénéité des classes cantonales. Il est intéressant de relever que le canton considère que l'enseignement du FLS a pour but la socialisation des élèves, la compréhension des consignes et l'acquisition des bases du français oral, ceci afin de donner à l'enfant les capacités d'évoluer dans le groupe et participer aux activités scolaires. La DIP préconise que le soutien FLS s'appuie sur une pédagogie vivante; celle-ci impliquant le langage en situation, l'interaction ainsi que la découverte du vocabulaire essentiel à la vie scolaire. Toujours selon la DIP du canton de Berne, l'enseignement du FLS a pour visée première de permettre aux élèves allophones d'acquérir des compétences langagières de base en français suffisantes pour suivre l'enseignement régulier en classe. C'est ce que certains auteurs appellent le français langue seconde de scolarisation (FLSco) (Cuq, 1995). Je développerai cette problématique ultérieurement.

Les lignes directrices cantonales spécifient la nécessité d'une intégration rapide pour l'élève allophone en classe ordinaire; spécialement à l'école enfantine où il est recommandé d'enseigner les cours de FLS en classe ou en soutien avec la collaboration étroite des enseignants réguliers.

Les nouveaux moyens d'enseignement romands (MER) mettent en avant dans l'introduction du MER cycle 1 « Faire vivre la langue en classe » le fait que le matériel proposé permet de « favoriser l'oral, la compréhension, et l'intégration de chaque enfant dans la vie de la classe, quels que soient son origine linguistique ou son degré de maîtrise du français à son arrivée à l'école » (CIIP, 2021, p. 3).

En effet, le matériel proposé par la CIIP propose des albums jeunesse accompagnés de fiches pédagogiques. Ce dispositif permet non seulement l'expression de soi ainsi que l'élaboration du récit. Ce matériel pédagogique a aussi pour visée l'acquisition

du lexique et l'exploration de la syntaxe (CIIP, 2021, p. 6). Le matériel se veut varié en proposant des situations pédagogiques de jeux langagiers structurés. Par exemple, au travers de jeux de rôles, de lotos d'images, de devinettes et de dominos des mots. Le but étant de favoriser en classe l'interaction orale et la prise de parole ainsi que la reformulation (CIIP, 2021, p. 9). Une autre particularité des MER est de proposer des scénarios de communication authentique, par exemple, en invitant les élèves à utiliser la description, en les encourageant à raconter ou encore à poser des questions ou donner des instructions en classe. Ces scénarios sont proposés aussi, par exemple, lorsque les élèves doivent mener une enquête ou raconter une expérience vécue ou encore, expliquer une règle de jeu) (CIIP, 2021, p. 15).

Les directives cantonales ainsi que les nouveaux moyens d'enseignement, en cohérence avec le PER, ont donc pour visée commune l'intégration progressive des élèves allophones. Le PER (CIIP, 2010, pp. 8–10) définit quant à lui les attentes fondamentales en maîtrise de la langue pour les élèves de 1H et 2H. Il s'agit de l'apprentissage des bases de l'oral, de la compréhension et de l'expression orale concernant des situations scolaires et de la vie quotidienne. Ces compétences favorisent ainsi une entrée progressive dans l'écrit. Concernant les élèves de FLS, le but commun entre les directives cantonales, les MER et le PER est l'acquisition des compétences langagières que l'on pourrait dire scolaires et fonctionnelles à la réussite du parcours scolaire. Les trois documents officiels cités ont donc une perspective d'inclusion et d'égalité des chances et ont pour but de permettre à l'élève dès son entrée en 1H (et quel que soit son niveau de langue) de prendre part activement aux activités et à la vie de la classe.

Au travers de nombreuses discussions avec des collègues, et lorsque j'étais formatrice pour la HEP BEJUNE en lien avec le KIT premier accueil (HEP BEJUNE, 2021), j'ai constaté que le français langue seconde en 1H et 2H est souvent associé au soutien spécialisé ambulatoire (SPA). Le dispositif de ces leçons n'a que peu évolué au fil des années. Le principe du SPA est de sortir l'élève de la classe et de travailler certaines notions avec lui. Les leçons de FLS en 1H et 2H se donnent donc généralement assis autour d'une table pendant une courte période, en dehors de la classe. Bien que la plupart du temps ces leçons permettent à l'élève d'acquérir des compétences et des savoirs grâce à un enseignement différent (manipulation, matériel et objectifs adaptés, etc.), ce dispositif est régulièrement insuffisant. C'est ce que Chauveau nomme le saupoudrage (2005) et qui est une intervention fragmentée

avec un impact superficiel. Vianin considère d'ailleurs le rattrapage scolaire sous la forme du SPA comme étant souvent inutile (Vianin, 2024).

En regard avec les directives cantonales (DIP), les lignes directrices du PER ainsi que les préceptes des MER, il semblerait que les pratiques pédagogiques en FLS à l'école enfantine ont besoin d'évoluer. En effet, les leçons de FLS en 1H et 2H sont certainement considérées non seulement comme une porte d'entrée dans la langue mais aussi comme un levier essentiel du droit à l'éducation pour tous. Ceci, au service des objectifs du PER et de l'inclusion garantie par la politique éducative cantonale bernoise et romande. Et nous le savons, les élèves issus de la migration ont un pourcentage d'échec scolaire et professionnel plus important (Mottet, 2021). En raison d'un cumul de facteurs de risques qu'ils soient sociolinguistiques, sociaux ou culturels, cette population d'élèves est considérée à risque en Suisse. C'est par un enseignement du FLS précoce, ciblé et au travers de dispositifs adaptés qu'une prévention du risque aura des effets positifs. Il s'agit ici d'accompagner les élèves de FLS dans l'acquisition des compétences de base nécessaires à leur parcours scolaire (Mottet, 2021; Bauer, 2019).

Afin de répondre aux directives officielles et aux besoins du terrain, il est essentiel de mener une réflexion autour d'une pédagogie efficace et pertinente en FLS en 1H et 2H. Cette pédagogie doit donc être applicable à la fois au sein de la classe mais aussi lorsqu'un dispositif de type SPA est mis en place, ce qui est le cas dans mon cercle scolaire spécialisé en FLS à l'école enfantine.

Il est intéressant de mentionner ici le rapport Catalise. Il s'agit d'un consensus international sur les troubles développementaux du langage chez l'enfant. Il a été établi par un panel d'experts venant de différents horizons. Le rapport Catalise se veut être un consensus dont le but est de définir les critères et la terminologie utilisés, afin de décrire les troubles du développement du langage chez l'enfant. En effet, ledit rapport permet de clarifier les définitions et favoriser une meilleure identification des besoins dans une approche éducative à la fois inclusive et adaptée. En ce qui concerne les élèves allophones, le rapport Catalise souligne que ceux-ci peuvent être à risque d'échec scolaire et présenter des difficultés d'apprentissage spécifiques. Ce rapport précise qu'il est donc très important de proposer un accompagnement et un enseignement spécialisé pour ce type d'élèves, afin de garantir un accès aux apprentissages à chances égales et favoriser l'inclusion scolaire. « This entails recognizing the necessity of tailored educational support and

specialized pedagogical approaches to ensure equitable access and effective intervention for all children, regardless of their language background » (Bishop et al., 2017, p. 1071-1072).

Proposer aux élèves de FLS en 1H et 2H une pédagogie adaptée et préventive, implique d'identifier au préalable les spécificités inhérentes à cette population d'enfants. De même, il est tout aussi essentiel de bien cerner les enjeux de l'apprentissage du français langue seconde (FLSco).

Dans cette étude, il s'agira de prendre en compte ces différents aspects.

1.2. Spécificité des élèves allophones

1.2.1 Langue et culture

Dans son texte de 1995, Rocher développe les fonctions sociales et psychiques de la culture. Il insiste sur l'indissociabilité de la langue et de l'appartenance culturelle. La culture, dans son sens sociologique, désigne un ensemble cohérent de façons de penser, de ressentir et d'agir (Rocher, 1995, p. 18-19). Toujours selon Rocher, la langue est un élément structurant la culture. Elle en est à la fois le produit mais aussi le vecteur de la vie sociale d'un groupe. La langue porte en elle-même les manières de percevoir la réalité, véhiculant les valeurs et les références. La cohésion d'un groupe dépend de la langue en rendant possible la transmission d'une mémoire collective. Cette transmission rend possible l'émergence de l'expression d'une vision commune du monde (Rocher, 1995, p.19-25).

Les élèves accueillis en FLS n'ont pas tous vécu la fuite d'un pays à risques avec un parcours migratoire mouvementé. Leurs familles ne sont pas forcément dans l'attente d'un statut de réfugié ou ayant déjà reçu ce statut. Le statut de réfugié est défini par la Convention de Genève ainsi : « …toute personne qui, craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays » (Convention de Genève, 1951, art. 1A (2)). Mais la langue façonne notre culture et en est indissociable (Rocher, 1995). Quel que soit le type de changement (parcours migratoire ou déménagements au sein de la Suisse), nous pouvons donc considérer qu'il y a rupture culturelle notoire lorsque la scolarisation de l'enfant se passe dans une langue différente de celle de la

maison. Nous pouvons considérer que cette population d'élèves vit une forme de rupture culturelle en lien avec le changement linguistique auquel elle est confrontée.

Un pourcentage non négligeable d'enfants allophones de Suisse sont issus de familles récemment arrivées (1ère génération) mais aussi de familles déjà installées (2e/3e génération). Les rapports fédéraux récents tiennent compte de ces spécificités et mentionnent que globalement, environ 27 % des élèves dans les écoles suisses sont de nationalité étrangère. Ce pourcentage est calculé sur l'ensemble de la scolarité obligatoire au niveau national. Il reflète l'évolution constante de la composition démographique des écoles (Office fédéral de la statistique [OFS], 2023).

Selon le Programme national suisse de recherche 52 (2009), l'impact de la migration se prolonge bien au-delà de la première génération. Par des processus de transmission familiale, il y a une influence de la migration et de la rupture engendrée par celle-ci pour plusieurs générations influençant notamment l'intégration et les choix éducatifs. Charlotte Dechamps (2017), par exemple, dans son Mémoire de master, évoque le fait que de nombreux patients issus de la 2ème génération sont vus en orthophonie. Ce phénomène peut s'expliquer par le processus de migration que ces enfants doivent tout de même accomplir. Une transition doit s'opérer entre un environnement culturel familial et la culture du pays d'accueil (Dechamps, 2017).

Le programme de recherche 52 relève que les enfants de la 3ème génération peuvent ressentir un sentiment d'appartenance parfois hybridé.

Amilcar Ciola est un médecin psychiatre systémicien d'origine argentine, installé en Suisse et qui a joué un rôle majeur dans la légitimation de la pluralité des appartenances culturelles. Un des concepts de Ciola est ce qu'il nomme « L'entre-deux chaises » et qui illustre parfaitement bien la notion d'appartenance hybride et de construction identitaire multiculturelle mentionnés précédemment. Dans son texte de 1995, il développe le concept de « L'entre-deux chaises » en évoquant les entre-deux pluriels avec lesquels les personnes migrantes doivent conjuguer. Les défis de la migration amènent à la découverte d'une nouvelle façon de penser l'apprentissage d'une nouvelle langue ou encore la découverte de nouveaux types de relations; à soi, aux autres. Concernant l'entre-deux langues, Ciola emploie le mot coexistence. Que ce soit dans l'utilisation des langues mais aussi au sein des mots et des phrases, l'enfant se retrouve dans cet entre-deux-langues qu'il devra faire petit à petit coexister.

A l'entrée à l'école enfantine, qu'il soit allophone ou non, l'enfant est amené à

découvrir un monde social, des codes et un langage spécifique, différents de ceux connus au sein de sa sphère familiale. L'enfant est d'abord celui d'un milieu familial et de sa culture (Chomentowski, 2008). A plus forte raison, s'il est allophone et issu d'une famille avec un parcours migratoire, l'élève devra composer avec cette dualité. Pour Chomentowski (2008), l'identité et la construction psychique des élèves issus de la migration se forment à partir de deux références. Il y a bien sûr d'une part l'identité liée à l'histoire familiale mais aussi l'identité en lien avec leur environnement d'accueil. En ce qui concerne la langue d'origine, Chomentowski (2008) considère qu'elle a pour rôle de structurer en tout premier les concepts du quotidien mais fondamentalement le sens que l'enfant donne à sa propre existence.

Jusqu'à l'entrée à l'école, l'enfant utilise une langue qui lui permet d'évoquer ses besoins, d'échanger. A l'entrée à l'école, lorsqu'il est allophone, l'enfant se retrouve privé de son propre système de communication dont il se servait jusqu'alors pour rentrer en contact avec l'autre. « À l'école, la première contrainte à laquelle doivent souscrire les enfants est d'abandonner, au moins pendant le temps scolaire, leur monde privé, symbolisé par la langue qu'ils parlent chez eux, au profit d'une langue publique » (Chomentowski, 2008, p. 6).

Selon Mead, devenir membre d'un groupe signifie s'en approprier les symboles mais aussi les valeurs et les références qui le structurent (Stébé, 2020, citant Mead). Ce processus passe notamment par la maîtrise de la langue du groupe. L'identité individuelle se construit grâce à un processus de socialisation, au contact des autres et au travers du langage.

L'enfant allophone est privé de mots francophones à l'entrée à l'école enfantine. Soudainement, il est donc en partie exclu de ce processus de socialisation. C'est un phénomène que j'observe régulièrement chez mes élèves en FLS.

Souvent, ils sont spectateurs des autres et presque d'eux-mêmes. Lors d'activités où ils pourraient prendre part, ils sont hésitants et peu impliqués. Or, ce besoin de socialisation est essentiel et pour y répondre, j'utilise régulièrement une approche holistique qui m'est apparue en adéquation avec la problématique mentionnée ci-dessus. Lorsqu'Arnold (2006) parle de pédagogie holistique, elle décrit une pédagogie qui tient compte de la globalité de l'apprenant. Cela signifie prendre en compte à la fois les dimensions cognitives, affectives, sociales et corporelles qui caractérisent l'élève. Arnold souligne qu'il n'y a pas d'opposition entre l'affectif et le cognitif mais qu'au contraire ces deux entités agissent ensemble dans

l'apprentissage des langues. « …dans le cerveau, émotion et cognition sont distinctes mais indissociables. Ainsi, d'un point de vue neuronal, l'affect fait partie intégrante de la cognition » (Schumann, 1994, cité par Arnold, 2006, p.408).

Au vu de ce qui a été évoqué, il est fondamental que les choix pédagogiques en FLS tiennent compte de la problématique de l'appartenance multiple des élèves et de la complexité des parcours migratoires. L'objectif étant de favoriser l'acquisition rapide de la langue française et sa symbolisation. Cette idée rejoint les directives cantonales bernoises concernant le FLS. Un enseignement adapté favorisant l'acquisition des compétences langagières de base a pour but l'accès rapide de l'élève allophone aux activités éducatives et à la vie du groupe. En effet, ceci s'inscrit dans une perspective à la fois de différenciation et d'inclusion.

L'importance de la langue dans la construction sociale et identitaire de l'élève a été mise en évidence; ceci, notamment en lien avec la pluralité d'appartenances vécues par de nombreux enfants allophones. Il apparaît dès lors essentiel d'examiner plus en avant la place du français comme langue de scolarisation et les différents enjeux inhérents.

Le prochain chapitre est donc consacré à l'exploration des enjeux et de la spécificité du français langue seconde de scolarisation (FLSco).

1.2.2. Du Français langue seconde (FLS) aux enjeux du français langue seconde de scolarisation (FLSco)

L'origine de la définition du français langue seconde de scolarisation FLSco part de la volonté de dépasser une approche communicative du FLS. Reconnaître le FLSco met en avant le rôle fondamental du langage scolaire dans les apprentissages et leur accès mais aussi dans le développement cognitif de l'élève. La maîtrise du FLSco est garante de la réussite scolaire de l'élève (Verdelhan-Bourgade, 2002). La conception du FLSco s'est imposée avec le temps et permet aux élèves allophones et issus de la migration de suivre un cursus plus harmonieux.

Le concept du FLSco est un changement de paradigme. Le FLS se concentre principalement sur l'enseignement de l'apprentissage du français comme langue de communication, le FLSco considère la langue scolaire comme le moyen principal par lequel l'élève aura accès au savoir. La maîtrise de français langue seconde de scolarisation favorisera donc la réussite scolaire de l'élève en s'appuyant sur les

acquis des élèves (Chomentowski, 2014).

Pour Verdelhan-Bourgade (2002), le français de scolarisation joue un triple rôle. Comme c'est le cas pour les autres disciplines, elle fera l'objet d'un apprentissage spécifique. Ensuite, à la différence des autres matières, c'est au travers de la maîtrise du français langue de scolarisation que l'élève aura accès aux apprentissages dans d'autres disciplines. Elle a donc, dans ce cas, un rôle de médiation. Elle a ensuite une fonction communicative et donc un rôle d'intégration à la classe et au groupe (Verdelhan-Bourgade, 2002, p.29-30).

Le FLSco désigne donc les compétences linguistiques qui sont mobilisées à l'école pour apprendre et comprendre, mais aussi pour penser et s'exprimer. Par exemple, comprendre les consignes en français, lire et interpréter. Le français langue de scolarisation devra permettre à l'élève d'être habile et d'utiliser des fonctions langagières complexes, pour sa pensée, lorsqu'il décrit, qu'il justifie, à l'oral ou à l'écrit. Par rapport au FLS, le FLSco se caractérise donc par un lexique spécifique et des structures syntaxiques inhérentes aux situations d'enseignement et d'apprentissage scolaires. Le FLSco rompt donc avec la vision quelque peu étriquée des langues secondes mais inscrit la question linguistique dans chaque discipline et dans chaque situation d'apprentissage (Chomentowski 2014). L'essor du FLSco amène donc à renouveler les pratiques pédagogiques.

Il s'agira donc d'innover au travers de l'élaboration de nouveaux outils et de nouvelles méthodologies favorisant la réussite scolaire des élèves allophones (Chomentowski, 2014).

L'enseignement du FLSco est donc un défi car il implique l'acquisition du français langue seconde rapidement « car au travers de lui vont se construire tous les autres apprentissages… » (Verdhelan-Bourgade (2002, p.49). Pourtant, il n'existe que peu de matériels didactiques adaptés et à la disposition des enseignants dans ce domaine.

La problématique du FLSco soutient fortement mes choix pédagogiques en FLS en 1H et 2H. Je tiens compte de cet enjeu, spécialement quand il s'agit du choix du lexique à enseigner et de l'utilisation d'albums jeunesse comme objet de médiation pédagogique.

1.3. Une pédagogie spécialisée en FLS (en 1H et 2H)

1.3.1 L'apprentissage du lexique en FLS

Il a été démontré qu'il existe une corrélation entre des connaissances lexicales solides et étendues et la réussite scolaire. Cette corrélation semble encore plus forte que celle qui existe entre la disponibilité intellectuelle et la réussite scolaire comme le souligne Lieury (1991, cité par Germain, dans Bentolila et al., 2014, p.39). Il est aisé de comprendre ici que l'enseignement du FLS n'est pas un « coup de pouce » que l'on donnerait à nos élèves allophones. Dès les premiers temps de leur scolarisation en français, que ce soit au cycle 1 ou plus tard, il est fondamental de faire bénéficier les élèves de FLS d'un enseignement spécialisé et réfléchi, notamment, en ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire.

Bien que « plongé dans un bain linguistique français », l'élève allophone ne dispose pas encore d'une maîtrise suffisante de la langue française pour profiter pleinement de cette immersion et construire ainsi des réseaux lexicaux et sémantiques. L'apprentissage du lexique en immersion y serait d'ailleurs bien plus lent que pour des élèves francophones (Luste-Chaa, 2009, p. 65). Les mots ne sont pas appris simplement en les rencontrant dans la vie quotidienne de la classe. Des choix didactiques étayés sont en effet nécessaires lorsque l'on enseigne le vocabulaire (Germain, dans Bentolila et al., 2014, p. 30-60).

L'acquisition du lexique est reconnue comme un socle de la construction des compétences langagières en FLS. Le ministère de l'éducation du Québec dans son guide de 2017[2], souligne l'importance de cette acquisition en mentionnant que le vocabulaire est « une des pierres angulaires de la réussite scolaire en langue seconde » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2017).

Luste-Chaa (2009) et Germain (dans Bentolila et al., 2014) voient dans l'acquisition du vocabulaire la possible autonomie de l'élève; autonomie qui lui permettra de raconter, de construire sa pensée et d'aller à la rencontre de l'autre. Lorsque l'enfant possède les mots, il a lui-même la possibilité d'être au monde et d'exercer une influence sur le monde qui l'entoure. Sans vocabulaire suffisant, toute progression

[2] Guide pédagogique du Ministère de l'Éducation du Québec intitulé *L'enseignement du vocabulaire en classe de français langue seconde* (2017), destiné aux enseignants de FLS du primaire et du secondaire au Québec.

sera freinée car comme décrit précédemment, c'est au travers et grâce à la langue de scolarisation que l'élève aura accès aux autres savoirs.

Dès le début de mon mandat en FLS, j'ai donc étendu ma réflexion quant au choix du lexique à enseigner et à ma manière de l'enseigner.

De nombreux chercheurs ont tenté de définir quels facteurs pédagogiques favorisent l'acquisition du lexique en FLS. Partir d'un vocabulaire actif (utilisé par l'élève) et devant être enrichi est souvent un concept sur lequel se fonde l'enseignement du lexique en FLS. Dans ce cas, la sélection des mots est réfléchie en ce sens ; les mots doivent appartenir à un lexique utile, fréquent et en lien direct avec la vie scolaire et sociale de l'élève (Ministère de l'Éducation du Québec, 2017, p. 2-9). Cette conception d'un apprentissage lexical évolutif et graduel est un des fondamentaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Pour obtenir un niveau A1-A2, par exemple, l'élève devra maîtriser un vocabulaire de base limité, concernant ses besoins concrets et immédiats (Conseil de l'Europe, 2018, p. 145-150). Ce vocabulaire est donc étoffé progressivement. Cette démarche paraît tout à fait logique et ce type d'enseignement, basé sur une démarche explicite, a fait ses preuves. « Bon nombre de chercheurs [...] ont démontré l'efficacité de l'enseignement explicite et graduel dans l'apprentissage du vocabulaire. Cette démarche pédagogique permet aux élèves de s'approprier davantage de mots, pour les réutiliser au moment opportun » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2017, p. 27). Le guide du Ministère de l'Éducation du Québec (2017) s'appuie notamment sur les travaux de Nation, Laufer et Hulstijn, ainsi que Schmitt, pour souligner l'efficacité d'un enseignement explicite et graduel du vocabulaire. La maîtrise d'une conscience métalinguistique est aussi reconnue comme favorisant les apprentissages. L'élève est amené alors à réfléchir sur le fonctionnement des mots ; il les compare, les analyse et les manipule. Travailler les différentes facettes du mot et en étudier les formes dérivées est d'ailleurs aussi décrit comme un facteur favorisant la maîtrise de ce mot (Schmitt, 2008). En effet, l'étendue du répertoire lexical dépend directement de la compétence à catégoriser, classer et trier les mots et de créer des liens entre eux (Germain, dans Bentolila et al., 2014).

Établir des liens cette fois-ci entre la L1 et la L2, en réactivant des connaissances et en s'appuyant sur la comparaison avec la langue maternelle, semble accroître l'efficacité des stratégies d'apprentissage (Luste-Chaa, 2009).

Par ailleurs, l'utilisation de la langue seconde en situation de communication réelle apparaît aussi comme l'un des facteurs primordiaux favorisant les apprentissages (Arnold, 2006).

Dans ma pratique, je constate que les élèves de FLS sont confrontés dans leur quotidien scolaire à des mots spécifiques. Ceci rejoint le concept de FLSco décrit précédemment. Je peux donc en déduire que l'enseignement du FLS doit répondre aux besoins langagiers de chaque enfant en fonction de son âge et de son degré de scolarisation

Il est évident que ma pratique pédagogique en FLS est guidée par les apports théoriques mentionnés ci-dessus. Néanmoins, cette présente recherche a pour but de s'intéresser spécifiquement à un dispositif pédagogique que j'emploie très souvent en FLS en 1H et 2H. Je peux le décrire ainsi ; le lexique enseigné est extrait d'albums jeunesse et correspond aux besoins des élèves dans une perspective du FLSco. L'enseignement du lexique est promulgué grâce à une pédagogie multisensorielle et multimodale. Les albums jeunesse sont choisis dans une perspective holistique, en tenant compte des appartenances multiples des élèves et des enjeux liés à la migration. Ils sont ensuite racontés et étudiés. Le vocabulaire appris y est réinvesti.

1.3.2 L'album jeunesse comme objet de médiation pédagogique

Initialement, j'ai fait le choix d'utiliser l'album jeunesse comme objet de médiation pédagogique car je désirais permettre aux élèves de comprendre les thèmes abordés en classe au travers des saisons. L'utilisation d'albums jeunesse et l'étude de son lexique s'inscrit donc premièrement dans une perspective inhérente au concept du FLSCO. En exemple, je peux citer l'étude du vocabulaire de la forêt en automne. L'étude de ce lexique ne fait sens en FLS que si les mots en question sont ensuite utilisés en classe. Or, j'ai pu observer que l'on retrouve régulièrement un vocabulaire similaire dans les albums jeunesse et que ce vocabulaire est investi en classe de manière saisonnière et transversale.

Prenons, par exemple, des mots comme « renard », « hérisson », « forêt » ou « feuilles ». Ces mots ne font pas partie du lexique de base selon un concept dit graduel. Cependant, en automne, les élèves de 1H et 2H entendront souvent ces mots dans différents contextes. Quand ils écoutent des histoires, lors d'ateliers d'apprentissages ou en activités créatrices manuelles, par exemple. Les enseignants

utilisent régulièrement les livres pour aborder de nouvelles thématiques ou des problématiques rencontrées en classe. Ce sont donc souvent des outils qui mobilisent les élèves et amorcent de nombreuses activités (Loiseau, 2019).

Étudier le lexique en lien avec la littérature jeunesse à l'école enfantine m'est donc apparu en adéquation avec le concept du FLSco comme décrit précédemment.

Ce dispositif répond aussi au besoin du terrain en lien avec l'hétérogénéité des groupes en FLS. Chaque enfant a une langue maternelle et des capacités langagières différentes. En effet, le lexique tiré d'un album jeunesse permet d'étudier à la fois des mots du lexique de base et d'autres mots appartenant à un lexique plus pointu. Chaque élève est donc dans sa zone proximale de développement (Vygotsky, 1978, p.86).

L'apprentissage en FLS se caractérise par l'habileté à utiliser le lexique dans différents contextes et non pas uniquement à mémoriser des mots (Conseil de l'Europe, 2018, p. 145-150). L'utilisation d'album jeunesse est en ce sens très intéressante car tout au long du récit, on retrouve les mêmes mots mais dans des contextes différents. En effet, c'est lors de l'écoute et du racontage d'histoires que l'enfant construit des références autrement, en générant des translations, c'est-à-dire des déplacements de sens d'un contexte à l'autre (Germain, dans Bentolila et al., 2014).

Au travers de la trame narrative de son texte, l'album jeunesse met en scène de nombreux verbes. Partir d'un album jeunesse pour composer une liste de vocabulaire permet donc d'y inclure des verbes et des adjectifs. S'intéresser aux verbes devrait être une priorité lorsqu'il s'agit d'apprendre du vocabulaire. En effet, c'est le verbe qui structure la phrase et permet au mot de sortir de son seul rôle de désignation (Germain, dans Bentolila et al., 2014, p.51).

Aujourd'hui, l'utilisation d'albums jeunesse à l'école enfantine est soutenue par les programmes officiels (Ministère de l'Éducation et de la Recherche, Suisse Romande, 2021). Cependant, ce support pédagogique peut potentiellement susciter de l'anxiété pour les élèves allophones car, selon la culture d'origine, l'album jeunesse est peut-être absent des routines familiales. Et nous le savons, l'anxiété freine les apprentissages (Arnold, 2006).

J'ai souvent observé, de passage dans les classes, que les élèves allophones semblent absents lorsqu'ils écoutent une histoire. Ils semblent ne pas se sentir concernés, soit par manque de compréhension, soit parce qu'apprendre au travers

d'un album n'est pas usuel dans leur culture d'origine.

L'utilisation d'album jeunesse en FLS et l'étude du lexique donnant accès à la compréhension de la trame narrative me paraît donc sensé. Cela permet certainement à l'enfant de se familiariser avec ce type de dispositif pédagogique. L'élève découvre qu'il est nécessaire de connaître le vocabulaire pour comprendre une histoire et qu'au travers de l'histoire on peut apprendre des mots nouveaux. Cela peut l'amener à réfléchir sur sa propre compréhension, poser des questions lorsqu'il ne comprend pas et favoriser ainsi une écoute active en classe. Une attitude réflexive sur le vocabulaire même lorsque l'enfant écoute une histoire fait d'ailleurs partie des bonnes pratiques de l'enseignement promulguées par Germain (dans Bentolila et al., 2014, p. 44-45).

Par ailleurs, L'élève de 1H et 2H entre dans l'écrit au travers des récits qui lui sont contés. Par l'écoute de la langue écrite, l'enfant développera une conscience de celle-ci (Tachon, dans Bentolila et al., 2014).

Malheureusement, l'élève allophone est privé pendant un certain temps de ces récits, n'ayant pas la maîtrise lexicale nécessaire à leur compréhension. De nombreux albums jeunesse actuels, se voulant esthétiquement beaux, ne permettent pas à l'enfant de se baser sur la lecture de l'image seule pour comprendre la trame de l'histoire. Or, on sait combien l'écoute de textes écrits favorise l'envie future de lire de l'enfant et l'aidera à devenir un lecteur autonome. Puisque l'enfant n'a pas besoin seulement de saisir l'utilité de la lecture mais d'être convaincu qu'elle lui ouvrira tout un univers d'expériences merveilleuses pour avoir envie plus tard de lire seul (Bettelheim, cité par Tachon, 2014).

Enseigner efficacement le lexique d'un album jeunesse en FLS, c'est donc aussi donner à l'élève allophone dès son entrée en 1H les clés d'accès au texte écrit et à sa trame narrative. Il s'agit ici de répondre aux directives officielles mettant en avant les concepts d'inclusion et de différenciation décrits précédemment.

Enseigner le FLS implique comme décrit en amont de prendre en compte l'histoire de migration de l'élève, ses appartenances multiples et sa situation actuelle d'élève allophone. Dans une perspective holistique (Arnold, 2006), nous devons donc prendre en considération la rupture profonde de la continuité espace-temps souvent engendrée par la migration. Les repères familiers principaux de l'enfant et son sentiment d'appartenance en sont bouleversés. Dans son chapitre consacré à la dynamique du présent, la temporalité n'est autre, selon Lesage, que notre capacité à

relier les instants comme une ruisseau. Le moment présent psychologique étant éphémère et très bref (Lesage, 2017, p. 86-87).

Comme le souligne Praz Pitteloud (2008), en s'appuyant sur Rosenbaum (1997), le récit constitue un espace symbolique où l'enfant migrant peut relier son passé et son présent et établir des passerelles entre ses différentes cultures d'appartenance.

En écoutant la trame narrative d'une histoire, l'enfant peut la comparer avec la sienne, utiliser le discours interne pour se raconter. L'album jeunesse occupe dans ce contexte une place privilégiée. Il accompagne l'enfant allophone dans sa reconstruction symbolique et identitaire.

Le récit symbolisant un espace transitionnel entre le passé, le présent et le futur, c'est donc au travers de la trame narrative que l'élève a cette possibilité: donner du sens à son propre vécu (Chomentowski, 2008).

1.3.3 L'apprentissage du lexique en FLS (1H et 2H) grâce à une pédagogie multisensorielle et multimodale

« Tout apprentissage trouve sa base dans l'expérience. » (De Lièvre & Staes, 2012)

Dans ma pratique actuelle, c'est au travers d'une pédagogie multisensorielle et multimodale s'appuyant sur l'utilisation du sensoriel et du corps que j'enseigne le lexique en 1H et 2H en FLS.

Dans le chapitre précédent, j'ai développé les nombreux avantages qu'offrent l'étude du lexique en lien avec l'album jeunesse. J'ai aussi décrit comment cet outil de médiation pouvait être bénéfique aux apprentissages des élèves allophones à l'école enfantine.

En soit, l'album jeunesse illustré s'inscrit lui-même déjà dans une certaine multimodalité. Il allie le texte à l'image et aux sons.

Dans cette recherche, c'est spécifiquement la dimension de l'apport multisensoriel dans l'enseignement du lexique et ses effets potentiels sur les acquisitions des élèves que je désire étudier.

Les groupes d'élèves de FLS en 1H et 2H sont très hétérogènes comme mentionné précédemment. Ils le sont du point de vue langagier, culturellement mais aussi en fonction du développement personnel de chaque enfant.

Je suis consciente que chaque individu et chaque parcours est singulier. De même, il

y a la singularité dans la façon d'appréhender son propre parcours et l'entrée à l'école, puisque chaque enfant possède sa propre sensibilité et son propre fonctionnement psychocorporel. L'idée ici, n'est pas de définir la migration comme étant pathogène en elle-même, mais de comprendre l'impact potentiel qu'elle peut avoir sur le rapport de l'élève à lui-même, son corps et à la place qu'il occupe dans l'espace réel et symbolique. Car de cette place découlera sa capacité à être au monde, en relation avec lui-même et les autres et ainsi être actif au sein du groupe et dans les apprentissages. L'espace et le temps représentant à la fois le cadre et l'espace d'expression où chaque individu s'inscrit et s'écrit. Car pour s'insérer socialement et être en relation, l'être humain doit partager des repères spatio-temporels (Lesage, 2017).

Régulièrement, j'observe chez mes élèves allophones et plus particulièrement au premier cycle, un rapport particulier au corps et à la manière dont ils investissent l'espace avec leur corps. Je constate que ces élèves adoptent régulièrement un repli sur eux-mêmes, se traduisant par une certaine apathie. L'enfant semble déconnecté de l'espace qui l'entoure, il a un tonus alors faible et le regard fuyant. Ses doigts effleurent mais ne saisissent pas, il semble hors du temps et de l'endroit où nous sommes. A contrario, j'observe aussi certains élèves qui, au lieu d'habiter l'espace qui les entoure, le traversent avec énergie, de manière désorganisée. Cela se traduit par l'incapacité de rester assis tranquillement, leurs mouvements sont désordonnés et peu précis, la régulation de leur tonus et de leur voix ne sont pas adaptés. Les élèves qui fréquentent les leçons de FLS, sont très souvent en situation de décalage, dans la différence.

Être scolarisé dans une langue étrangère fait certainement souvent émerger le sentiment d'être étranger soi-même au contexte, au groupe. Ce sont des élèves en transition, ils vivent un passage géographique, culturel, linguistique. Dans cette transition, ils vivent ce que Piot appelle une crise ; c'est la rupture d'un équilibre qui amène inévitablement à des remaniements psychocorporels (Piot, 2021, p.11). Lorsque la précarité sociale de l'enfant et de sa famille perdure, il peut même arriver que l'enfant présente des symptômes cliniques qui sont très bien décrits par Furtos (2007). Il se peut alors que l'enfant vive une désubjectivation et soit déconnecté sensoriellement et psychiquement. Furtos explique que dans ces cas-là, « le moi ne veut plus rien savoir de lui-même » (2007). Heureusement, une telle détresse reste

rare mais il m'est déjà arrivé d'accueillir en FLS des élèves migrants vivant ce type de situations traumatisantes et les symptômes qui en découlent.

C'est donc premièrement dans l'idée de mettre en place une pédagogie holistique (Arnold, 2006) et pour répondre aux besoins globaux de mes élèves, que j'ai fait le choix d'une pédagogie multisensorielle et multimodale[3] pour l'enseignement du lexique en FLS en 1H et 2H. Il s'agit pour moi de répondre par ce choix didactique à la diversité des besoins de cette population d'élèves et de faire écho à des enjeux majeurs qui sont à la fois développementaux, identitaires et relationnels.

L'élève allophone, nous le savons, passe souvent par une phase de mutisme (Tabors, 2008). Il peut développer un sentiment d'étrangeté face à l'espace scolaire et se mettre en retrait.

Pour Michel Agier, l'étranger traverse des espaces provisoires, menant régulièrement à une perte de repères (cité par Latouche, 2019). À l'école, l'enfant peut éprouver des difficultés à « habiter » pleinement l'espace scolaire et à s'inscrire dans le groupe, en fonction de ses capacités à trouver des repères mais aussi en fonction de ses capacités langagières. L'être humain est un être psychomoteur. « Chacun de ses actes témoigne de la manifestation conjointe de ses fonctions intellectuelles, affectives et motrices » (De Lièvre & Staes, 2012, p.10).

J'ai donc réfléchi à ma pédagogie afin qu'elle s'inscrive à la fois dans une perspective inclusive et différenciée. L'intégration du jeu moteur, du sensoriel et du mouvement dans l'enseignement du lexique m'a semblé être une solution adéquate, offrant à l'élève un espace rassurant et transitionnel. Au travers du mouvement et de la multimodalité, l'élève peut participer activement aux leçons et aux apprentissages, même lorsqu'il n'a pas encore les mots ou lorsqu'il les retient encore. Cette approche rejoint ce que De Lièvre et Staes (2012) nomment « une pédagogie de la communication » (p.13). Il s'agit de donner à chaque enfant les moyens de s'exprimer, verbalement ou non.

En effet, par le biais du multimodal et du multisensoriel, j'espère offrir à mes élèves un sentiment de sécurité et les aider ainsi à s'ancrer dans l'espace scolaire, à investir la communication et le langage et ainsi les amener à devenir acteur de leurs apprentissages. Le corps étant un moyen d'action central porteur et non pas

[3] Le terme *multisensoriel* renvoie à une pédagogie qui mobilise simultanément plusieurs modalités sensorielles (visuelle, auditive, kinesthésique,).

seulement effecteur. Il est également porteur d'identité et permet la relation à soi et aux autres (Macaigne, 2021, p.46-49).

Si j'ai fait le choix d'une pédagogie multisensorielle et multimodale en FLS à l'école enfantine, c'est parce qu'elle s'inscrit aussi dans une perspective développementale et en lien avec les neurosciences.

En effet, nombreux sont les travaux de recherche qui montrent que l'acquisition d'une langue seconde suit un ordre qui est naturel, respectant des étapes similaires à celle de la langue maternelle. Des auteurs comme Stephen Krashen (1982) et Cook (2016) soulignent que l'enfant traverse des séquences d'erreurs et des phases d'acquisitions linguistiques comparables, que ce soit pour l'ordre d'acquisition des structures grammaticales ou les stratégies de négation.

L'enfant développe des compétences langagières, verbales dès son plus jeune âge, mais également de communication non verbale, comme la gestuelle. Pourtant, l'enfant utilise la gestuelle pour communiquer bien avant les mots. Pour Goldin-Meadow, les changements de gestes précèdent mais prédisent aussi les changements dans le langage. Le geste joue donc un rôle dans le processus d'acquisition du langage (Goldin-Meadow, 2010). Il y a consensus au sujet du rôle des premiers gestes qui apparaissent dès la fin de la première année de vie, notamment au sujet du pointage qui constitue un repère développemental universel. Ces premiers gestes et spécifiquement le pointage jouent une fonction capitale. Le bébé par le pointage attire l'attention de l'adulte aussi bien sur un objet, qu'une localisation ou une personne. Les gestes déictiques sont considérés comme précédant la communication verbale et soutenant son acquisition (Gullberg, de Bot & Volterra, 2008). Le geste et le corps sont donc directement impliqués dans l'acquisition de la langue première et, par extension, dans l'acquisition d'une seconde langue. Nous le savons, lorsque l'enfant apprend une nouvelle langue, il va passer par des étapes quasi similaires aux étapes par lesquelles il est passé dans l'apprentissage de la langue première.

Actuellement, les résultats de recherches des sciences cognitives, de la psychologie de l'éducation et des neurosciences permettent aussi de soutenir le choix d'une pédagogie multisensorielle et multimodale en FLS. Ces résultats démontrent son utilité en ce qui concerne la mémorisation, la compréhension et la motivation des élèves.

Nous savons par exemple, que chez l'apprenant débutant, l'exploration visuo-haptique en intégrant le toucher en plus de la vue va favoriser significativement l'émergence de la conscience phonologique ainsi que la compréhension du principe alphabétique et la compétence en décodage (Bara, Gentaz & Colé, 2004, p. 399–400).

Lorsque nous intégrons plusieurs modalités sensorielles dans les situations d'apprentissage, il semblerait que la trace mnésique en soit enrichie et qu'il y ait un encodage en profondeur. On peut noter une meilleure accessibilité des savoirs à long terme (Tellier, 2008). Tellier montre que l'apprentissage d'une langue seconde par des enfants de 5 ans est bien meilleure et durable lorsque ceux-ci ont associé la production de gestes signifiants à la simple répétition, à la vue d'une image ou à une simple écoute de mots en L2. La trace mnésique est donc significativement enrichie par l'apport de modalités multisensorielles en apprentissage.

Ce sont spécialement les gestes iconiques, donc ceux qui illustrent le sens d'un mot, qui jouent un rôle prépondérant dans l'acquisition du lexique en L2. Ils améliorent significativement la mémorisation du vocabulaire en L2 (Tellier, 2008).

Une autre recherche obtient des conclusions essentielles en lien avec l'adoption d'une pédagogie multisensorielle et multimodale en FLS à l'école enfantine. Il s'agit de la recherche expérimentale de Mavilidi et al. (2015). Les chercheurs y évaluent chez les enfants en maternelle l'effet de différentes modalités d'apprentissage en L2. Ils démontrent qu'en mimant par le corps les mots à apprendre, actions et objets, les enfants de 5 ans obtiennent en fin de compte de bien meilleurs scores en mémorisation immédiate et différée. Il est intéressant de relever que cette étude met en avant l'efficacité supérieure des exercices physiques intégrés en mimant avec le corps par rapport au gestes seuls (mimes en restant assis). Bien que le fait de mimer tout en restant assis améliore aussi significativement l'acquisition lexicale.

Macedonia et von Kriegstein (2012) expliquent quant à eux, que le geste crée « une représentation sensorimotrice renforcée » en L2. Ils soulignent que le geste renforce l'ancrage non seulement des mots concrets mais aussi des mots abstraits.

Selon les neurosciences, les approches intégrant le corps et la gestuelle ont donc un grand potentiel. Les représentations neuronales des mots impliquent des réseaux complexes et multimodaux. Lorsque l'enfant apprend le lexique en L2, ces réseaux combinent la perception et les actions motrices (Macedonia & von Kriegstein, 2012, p. 393-401).

Sur le terrain, j'observe un réel engouement et des progrès visibles chez mes élèves en FLS en 1H et 2H, lorsque j'applique une pédagogie multisensorielle et multimodale. Dans ma pratique, j'ai donc fait se rejoindre ces deux dimensions pour favoriser un encodage plus profond des mots et un engagement actif des élèves allophones. Néanmoins, cela demeure difficile d'apprécier objectivement la pertinence de mes choix pédagogiques. Les orientations que j'ai prises semblent certes s'ancrer et être étayées par les différentes approches théoriques que j'ai mentionnées et décrites dans ma problématique. Que ce soit en lien avec les apports théoriques issus de la linguistique, des neurosciences, des sciences de l'éducation ou des concepts appartenant à la psychologie interculturelle. Néanmoins, une interrogation subsiste quant à l'impact réel de mes choix pédagogiques en contexte scolaire. Je me demande dans quelle mesure mon approche pédagogique favorise effectivement l'acquisition du lexique en FLS en 1H et 2H. Ce questionnement m'amène à formuler la question centrale de ce travail de recherche.

1.4 Question de recherche, objectifs et hypothèses

Ma question de recherche est la suivante :

« **Dans quelle mesure une pédagogie à composante multisensorielle et multimodale peut-elle favoriser l'apprentissage du lexique en FLS chez les élèves de 1H-2H, et quels sont les bénéfices spécifiques par rapport aux méthodes traditionnelles ?** »

Dans cette recherche, je souhaite donc tester les effets d'une pédagogie multisensorielle et multimodale principalement sur l'acquisition et la rétention du lexique en FLS à l'école enfantine. Cette étude a donc pour objectif d'affirmer ou d'infirmer mes choix pédagogiques. En amont de mon étude, j'émets les hypothèses suivantes. **Une pédagogie multisensorielle et multimodale en FLS en 1H et 2H est spécialement efficace et adaptée car :**

· elle favorise l'acquisition et la rétention du lexique
· elle correspond aux besoins spécifiques des élèves allophones (multiculturalité, appartenances multiples) et favorise ainsi la motivation et l'engagement actif
· elle répond aux besoins du terrain et est adaptée à un enseignement en groupes hétérogènes

2. Méthodologie

2.1 Planification de la recherche

Cette recherche se déroule sur une durée de 9 semaines.
Les deux premières semaines sont consacrées à évaluer le niveau lexical des élèves par un pré-test.
Pendant 5 semaines, les élèves sont ensuite en situation d'apprentissage du lexique et travaillent autour de l'album jeunesse.
Les deux dernières semaines sont consacrées à évaluer la progression lexicale des élèves par un post-test et par un rappel de récit.
(Les séquences et leurs étapes sont détaillées précisément dans les Annexes 10-14.)

2.2 Fondements méthodologiques

Cette recherche s'inscrit dans une démarche quasi-expérimentale avec des volets à la fois quantitatifs et qualitatifs issus des rappels de récits et des observations menées sur le terrain. Dans cette recherche, j'adopte une démarche hypothético-déductive, dans laquelle je mets à l'épreuve les hypothèses issues du cadre théorique par la comparaison de groupes contrôles et expérimentaux. Les groupes sont soumis à deux pédagogies distinctes. Ma recherche vise principalement l'optimisation d'un dispositif pédagogique en FLS, en comparant les effets d'une pédagogie traditionnelle et d'une pédagogie multisensorielle et multimodale sur l'acquisition et la rétention du lexique en 1H et 2H.
L'étude que je mène vise premièrement à observer les effets de l'utilisation d'une pédagogie multisensorielle et multimodale dans l'enseignement du lexique en FLS, en 1H et 2H, pédagogie dont j'ai détaillé les apports théoriques dans la problématique. Cette étude a pour but d'observer notamment la progression de mes élèves en vocabulaire, en désignation, en dénomination et en rétention. Non seulement j'aimerais avoir un regard sur les progrès lexicaux des élèves allophones de l'école enfantine, mais aussi sur les autres effets potentiels induits par la

pédagogie spécifique que j'adopte. J'observerai donc aussi l'attitude de mes élèves en me focalisant sur leur motivation et leur engagement dans les apprentissages.
Je vais mener ces observations par rapport à une pédagogie dite « classique », du moins usuelle, comme décrit dans la problématique. Il s'agit au travers de cette étude de confirmer ou d'infirmer mes choix pédagogiques par l'observation systématique et d'amener à la réflexion au sujet de la didactique en FLS en 1H et 2H.

Le dispositif adopté s'inscrit dans le cadre d'une étude quasi expérimentale. Cette étude se veut être explicative avec pour objectif d'établir une relation de causalité (Lamoureux, 2006, p.75). Elle est quasi expérimentale car il y a manipulation de la variable indépendante (la pédagogie appliquée) mais sans randomisation des participants entre les groupes. De plus, mon étude a lieu sur le terrain, pendant les leçons, en milieu réel. Elle est comparative avec pour visée la mesure de l'acquisition et de la rétention du vocabulaire et l'observation des effets d'une pédagogie spécifique sur l'attitude des élèves.
La méthode quasi expérimentale présente certains avantages. Elle permet d'établir des liens de causalité, la reproductibilité partielle de la démarche et de la pédagogie mises en œuvre. Elle permet aussi de contrôler la variable indépendante, soit mes choix pédagogiques (Depelteau, 2013). Toutefois, la méthode quasi-expérimentale a le désavantage d'une randomisation impossible et la difficulté de contrôler totalement l'environnement naturel. Les variables liées au lexique (lexique proche de la L1, difficultés phonologiques, sémantiques) ainsi que l'état émotionnel ou physique des élèves et de l'enseignante peuvent aussi représenter des biais potentiels (Shuttleworth, 2008 ; Dépelteau, 2013).

2.3 Contexte

Dans cette étude, j'adopterai à la fois le rôle d'enseignante et de chercheuse durant tout le processus. En effet, c'est en contexte réel et pendant les leçons que se déroulera ma recherche.
Le cercle de l'enseignement spécialisé dans lequel je travaille est formé par 4 communes scolaires différentes. Afin d'octroyer des temps d'enseignement de

qualité aux élèves allophones de l'école enfantine, je rassemble tous les élèves pour une leçon de FLS dans chaque village. La leçon est hebdomadaire et dure environ de 45 à 60 minutes. J'interviens dans 4 villages différents. J'ai donc choisi de mener mon travail de recherche avec mes 4 groupes d'élèves FLS. Les groupes sont hétérogènes comme déjà mentionné précédemment.

2.4 Matériel et démarche

2.4.1 Formation des groupes

Les groupes de cette étude sont formés sans critère de sélection préalable. Il s'agit des groupes des élèves des différents villages où j'enseigne. J'ai choisi de travailler avec mes propres élèves car les groupes sont représentatifs de l'hétérogénéité des élèves allophones en 1H et 2H. De plus, cela me permet d'enseigner en parallèle selon les deux pédagogies (traditionnelle et expérimentale) que je décrirai ultérieurement. Ces groupes sont en effet complètement hétérogènes par l'origine des enfants, leur âge et leurs compétences langagières. Dans chaque groupe il y a des élèves plus avancés mais aussi des enfants qui ne prononcent encore aucun mot en français au début de ce travail. Dans chaque groupe, il y a des élèves avec des besoins particuliers.

J'ai deux grands groupes: le premier composé de 8 élèves (G1, groupe contrôle) le second de 7 élèves (G2, groupe expérimental). J'ai deux plus petits groupes: de 4 élèves (G3, groupe contrôle) et de 3 élèves (G4, groupe expérimental). Lors de mon analyse, je comparerai donc les résultats des deux grands groupes ensemble (G1 et G2) et des deux plus petits groupes (G3 et G4).

Dans cette étude, cela signifie que la pédagogie que je mènerai avec les groupes contrôles (G1 et G3), utilisera essentiellement les canaux visuels et auditifs. L'album jeunesse qui sera traité est le même (Je lis avec Splat : Splat et la grosse citrouille – niveau 3, Scotton, 2022). Le corpus lexical de 30 mots issus de l'album a été choisi et étudié, il s'agit du même lexique dans les groupes contrôles et dans les groupes expérimentaux.

Cependant, j'applique avec les deux groupes contrôles des activités issues d'une pédagogie que l'on peut qualifier de classique et usuelle.

L'élève E3 du groupe expérimental G4 ne figurera pas dans les résultats en lien avec

le rappel de récit puisque je n'ai pas reçu l'autorisation de ses parents pour les enregistrements audios.
Dans les chapitres suivants, je vais premièrement expliquer les critères qui ont guidé le choix de l'album jeunesse utilisé dans tous les groupes. J'expliquerai également le choix de mon corpus lexical. Ensuite, je décrirai le matériel particulier utilisé en pédagogie expérimentale. Enfin, je présenterai les deux pédagogies mises en place ainsi que leurs différences.

2.4.2 Choix de l'album jeunesse et du corpus lexical

Les avantages de l'utilisation d'un album jeunesse comme matériel de médiation pédagogique ont été décrits dans ma problématique. C'est donc le lexique extrait d'un album jeunesse qui est enseigné aux élèves.
Lorsque je choisis un album comme support pédagogique en FLS en 1H et 2H, je fais mon choix en fonction de plusieurs critères.
Premièrement, le texte de l'album doit s'inscrire dans un concept d'inclusion et de FLSco (voir problématique). Afin d'être en lien avec ce que les élèves étudient dans leur classe, je choisis donc régulièrement des histoires en fonction des saisons. L'album jeunesse que je traite doit permettre à l'enfant d'acquérir du vocabulaire qu'il retrouvera certainement de manière transversale en classe et qui correspond à un lexique de base mais aussi à un lexique avancé.
Les illustrations des albums que j'utilise doivent soutenir la compréhension du texte. De plus, il me semble important que l'enfant puisse s'identifier aux personnages principaux et que la trame de l'histoire ait du suspens et que l'ensemble du texte amène à la fois un peu de réflexion mais aussi de légèreté et d'humour.
Dans un souci de multiculturalisme et de construction identitaire de l'élève (thèmes décrits dans la problématique), j'accorde une attention particulière aux biais culturels présents dans les albums jeunesse. Je choisis donc des histoires portant des références culturelles auxquelles la plupart des élèves peuvent se rattacher ou comprendre.
En fonction de tous ces critères, j'ai choisi pour cette recherche, un album jeunesse appartenant à la collection « Splat le chat » aux éditions Nathan. Ma recherche ayant lieu en automne, j'utilise l'album « Splat et la grosse citrouille ».

L’histoire de Splat se déroule en automne dans le jardin familial mais aussi dans un jardin potager où des courges sont cultivées. Au travers de mon expérience professionnelle, j’ai remarqué que le thème du jardin potager est présent dans de nombreuses cultures d’origine. De plus, les écoles où j’enseigne font partie d’un milieu rural. Les enfants aperçoivent donc au quotidien des jardins potagers et des citrouilles en automne.

Le jardin est donc un thème général qui est souvent bien compris par les élèves issus de la migration et que j’accueille en FLS.

Les personnages de l’histoire sont : la maman de Splat, Splat le chat et Harry souris qui est une petite souris et l’amie de Splat. Bien que les chats soient errants dans certains pays et que les enfants puissent parfois les craindre, il me semble que la plupart du temps, le chat représente un animal auquel les enfants s’identifient facilement. L’histoire de Splat reprend des thèmes comme : apporter de l’aide aux parents, faire une bêtise, ressentir de la joie ou de la peur mais aussi rechercher des solutions, travailler dans le jardin ou encore traverser une ville. Ce sont des thèmes plutôt familiers à plusieurs cultures d’origine et adéquats à l'âge des élèves de 1H et 2H.

De plus, dans l’histoire, Splat et Harry vivent un trajet semé de quelques embûches et défis pour lesquels ils devront trouver des moyens inventifs de s’adapter. Les élèves issus de la migration pourront certainement s’identifier à de telles situations en comparaison à leur propre parcours et à la situation scolaire actuelle. Situation dans laquelle ils doivent aussi faire preuve d’adaptation. Par exemple, c’est en essayant de ralentir la vitesse que prend la courge en descendant une pente, en essayant de rester en équilibre sur celle-ci ou en réussissant la traversée d’une route entre les voitures que les personnages de l’histoire arrivent finalement à ramener la courge à la maison.

En ce qui concerne le texte de l’album, il est à la fois simple mais comporte un vrai schéma narratif avec un début, un développement et une fin. J’ai choisi d’utiliser la collection « Je lis avec Splat » car le texte est en français quelque peu simplifié pour les jeunes lecteurs. Les phrases courtes sont adaptées à l’enseignement du FLS à l’école enfantine. Cependant, le texte garde toute la richesse de sa trame narrative. Il utilise un lexique à la fois de base mais aussi plus avancé. De même, les verbes d’action utilisés dans cet album me semblent très pertinents en FLS et en lien avec une pédagogie multisensorielle et multimodale.

Du texte de l'album, j'ai donc extrait un corpus lexical de 30 mots. J'ai sélectionné des mots qui permettent de comprendre le sens du texte. De plus, les mots sélectionnés comprennent à la fois des mots simples mais aussi des mots plus spécifiques. Ils appartiennent à différentes catégories: des mots en lien avec la saison, des formes verbales ou encore des mots pour décrire des émotions par exemple (Annexe1). Le corpus lexical tiré de l'album « Splat et la grosse citrouille » est donc riche et en accord avec les critères et les enjeux décrits dans ma problématique.

2.4.3 Description du matériel

Que ce soit en pédagogie traditionnelle dans les groupes contrôles (G1,G3) ou en pédagogie expérimentale (G2,G4), j'utiliserai des cartes illustrant par l'image les mots cibles. Ces cartes me permettront de mener plusieurs jeux et activités pédagogiques. Toutes les cartes sont présentées dans l'Annexe 3. En voici quelques exemples.

Exemples de cartes illustrées



En fin de chaque leçon, les élèves de tous les groupes se prêteront à l'exercice du rappel de récits[4]. En post-test final, j'utiliserai d'ailleurs le rappel de récit comme indicateur des progressions lexicales de chaque élève. Les élèves des groupes contrôles (G1,G3) se prêteront à l'exercice du rappel de récit en fin de chaque leçon

[4] Les élèves voient les images du livre et racontent avec leurs propres mots l'histoire.

mais uniquement oralement avec l'appui des images. Lors des temps de rappel de récit en fin de séquence, les élèves des groupes expérimentaux (G2,G4) auront, quant à eux, à disposition des marionnettes ainsi que des éléments de l'histoire en 3D (exemples: marionnettes, objets et décors), (Annexe 15). Les élèves des groupes expérimentaux lieront ainsi la parole avec le geste de manière théâtrale lors des rappels de récit hebdomadaires. Je développerai ces aspects dans mon prochain chapitre.

En post-test, l'élève racontera cette fois-ci individuellement l'histoire avec l'aide des images du livre mais je décrirai ultérieurement les dispositifs de récolte de données que je mettrai en place.

De plus, l'histoire choisie permet d'aborder certains mots qui décrivent les citrouilles. Les élèves des groupes contrôles travailleront ce lexique spécifique grâce à l'illustration des mots cibles (Annexe 9). Les élèves des groupes expérimentaux auront à disposition en plus des cartes, la représentation en 3D de toutes les citrouilles possibles selon les critères suivants : ronde / pas ronde, orange / pas orange, minuscule, grosse, énorme.

Les photos du matériel particulier et utilisé en pédagogie expérimentale se trouvent dans l'Annexe 15. En voici quelques exemples.

Exemples du matériel en 3D



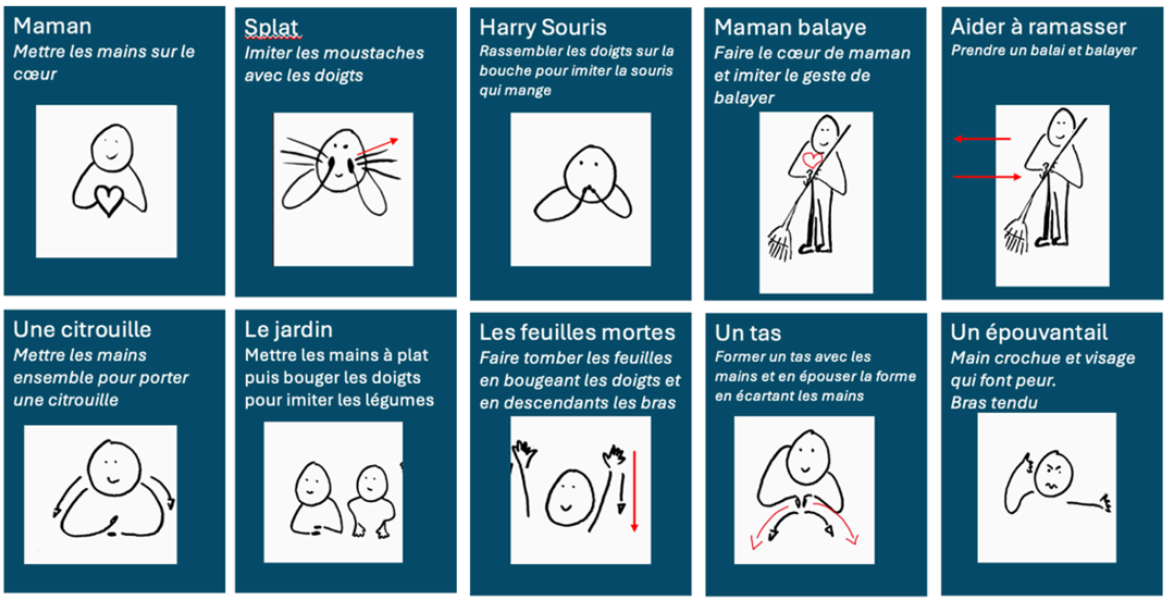


2.4.4 Description des deux pédagogies
Une pédagogie traditionnelle et une pédagogie expérimentale (multisensorielle et multimodale)

Depuis plusieurs années, j'ai fait le choix en FLS en 1H et 2H d'intégrer dans mon mon enseignement le multisensoriel et le multimodal. C'est un choix pédagogique que j'applique particulièrement lorsque j'enseigne le lexique. Précédemment, dans ma problématique, j'ai justifié ce choix en lien avec mon expérience professionnelle et les différents éléments théoriques que j'ai mentionnés.

Lors des leçons avec les deux groupes expérimentaux (G2 et G4), j'applique donc dans cette recherche une pédagogie à composante multisensorielle et multimodale. Les activités proposées ont pour visée d'apprendre du lexique en combinant plusieurs sensations, qu'elles soient auditives et visuelles, mais aussi proprioceptives. Lors des séquences, l'élève d'un groupe expérimental est amené à orienter son corps en lien avec les mots qu'il apprend. Non seulement les élèves des groupes expérimentaux apprendront les mots en s'appuyant sur le visuel et l'auditif mais en plus de ces deux canaux sensoriels, chaque mot sera découvert et travaillé au travers d'un geste iconique symbolisant le sens du mot (Annexes 7-8). Voici quelques exemples des gestes iconiques utilisés en pédagogie expérimentale.

Exemples de gestes iconiques



Les élèves des groupes expérimentaux seront, par exemple, amenés à produire le geste à l'écoute du mot ou produire le mot à la vue du geste iconique. Dans plusieurs exercices, les élèves pourront s'appuyer sur la gestuelle afin de prononcer les mots du lexique cible.

Le développement de son organisation corporelle ne permet pas encore à l'élève de l'école enfantine d'anticiper complètement des gestes précis à accomplir ou de corriger un geste complexe (De Lièvre & Staes, 2012, p.26).

Il ne s'agit donc pas ici d'insister sur la précision des gestes iconiques que l'élève sera amené à reproduire. Cependant, inclure des gestes qui illustrent le sens d'un mot ainsi que du mouvement dans les séquences d'apprentissage me semble pertinent car les références aux différentes études prouvent que la production de gestes iconiques en apprentissage favorise l'acquisition et la rétention lexicale. L'ancrage théorique de cette pratique a été amené dans la problématique.

Les élèves des groupes témoins (G1,G3) apprendront quant à eux le lexique au travers d'une pédagogie que j'ai appelée traditionnelle en utilisant les canaux auditifs et visuels. Lors des séquences, les mots seront par exemple montrés aux élèves qui les répéteront. Je proposerai aussi divers jeux de devinettes.

A la fin de chaque leçon, les élèves de tous les groupes se prêteront à l'exercice du rappel de récit. Les élèves des groupes expérimentaux auront à disposition pour jouer leur narration le matériel en 3D décrit précédemment (Annexe 15). Ils auront ainsi l'occasion d'expérimenter le lexique cible et l'histoire au niveau vécu (reproduire un geste, une position) dans les exercices mais aussi au niveau manipulé à l'aide du matériel 3D présenté précédemment (De Lièvre & Staes, 2012, p.25-26).

Lors des exercices visant l'acquisition de la conscience phonologique[5], les élèves des groupes expérimentaux seront amenés à symboliser le rythme du découpage syllabique des mots du lexique cible grâce à leur corps. Dans ces groupes, les gestes de Borel-Maisonny seront utilisés pour symboliser le premier son du lexique étudié (Comte, Cavalier, & Silvestre de Sacy, 2018). Les élèves des groupes contrôles quant à eux, exerceront la conscience phonologique grâce à la répétition orale.

J'aimerais illustrer ici, par deux exemples de séquences détaillées, les différences

[5] Les exercices développant la conscience phonologique sont décrits dans les séquences d'enseignement. (Annexes 10-14.)

entre l’approche pédagogique expérimentale et celle dite traditionnelle. Toutes les séquences de cette étude sont décrites dans les Annexes 10-14.

Semaine 3 / Séquence 1

Partie 1 Pages 1-19

Groupes G2/G4 expérimentaux

Intégration du mouvement et du corps dans les apprentissages en plus des canaux visuels et auditifs. Production de gestes iconiques (Annexe 7)

Etapes

1. Montrer les mots avec les images en les prononçant. Poser les cartes devant les élèves. Les élèves écoutent.
2. Dire le mot, montrer la carte et montrer le geste iconique. Idem, mais cette fois-ci, après chaque mot, les élèves imitent le geste.
3. Jeu. Tirer une carte image au hasard, la montrer, les élèves produisent le geste correspondant.
4. Idem, mais cette fois, les élèves répètent le mot en produisant le geste.
5. Donner la possibilité aux élèves avancés de dire des mots qui seront produits en geste et prononcés par la classe.
6. Dire plusieurs mots à la suite, chaque fois les élèves produisent les gestes sans prononcer les mots.
7. Retourner les cartes images les unes après les autres. Intégrer les mots abstraits *: saison, saison préférée et automne*. Dire le mot, les élèves écoutent. Ensemble, couper le mot en syllabes et frapper les syllabes dans les mains en prononçant le mot. Montrer sur les doigts le nombre de syllabes en disant le mot. Avec les mots abstraits et d'autres mots, écouter le son initial du mot. Signer le son (Borel-Maisonny)
8.Jeu tape-mots (intégrer les mots abstraits).L'enseignante ou certains élèves disent un mot, à l'aide de tape-mouche, les élèves tapent le plus rapidement possible sur la carte image correspondante. Idem, mais en montrant le geste iconique.
9. Présentation de l'album jeunesse. Lire l'image ensemble. Traduire le titre dans les différentes langues de la classe. Supposer une histoire. Commencer à raconter le récit (Pages 1-10).
10. Reformulation guidée du récit avec les images séquentielles (rappel de récit par les élèves). Utiliser les marionnettes et les accessoires en 3D

Semaine 3 / Séquence 1

Partie 1 Pages 1-19

Groupes G1/G3 contrôle

Application d'une pédagogie traditionnelle
Canaux visuels et auditifs

Etapes

1. Montrer les mots avec les images en les prononçant. Poser les cartes devant les élèves. Les élèves écoutent.
2. Dire le mot, montrer l'image, mais cette fois-ci, après chaque mot, les élèves répètent le mot.
3. Jeu. Tirer une carte image au hasard, la montrer, les élèves disent le mot avec de l'aide
4. Mettre les cartes au centre, l'élève choisit un mot qu'il prononce ou le fait prononcer à l'enseignante
5. Donner la possibilité aux élèves avancés de dire des mots qui seront ensuite répétés par la classe.
6. Dire plusieurs mots à la suite en montrant les images, les élèves les mémorisent et les répètent
7. Retourner les cartes images les unes après les autres. Intégrer les mots abstraits *: saison, saison préférée et automne*. Dire le mot, les élèves écoutent. Ensemble, couper le mot en syllabes oralement. Identifier ensemble orale le son initial de chaque mot.
8. Jeu. L'enseignante ou les élèves font deviner aux autres un mot par sa couleur, les sons, son utilité, etc.
9. Présentation de l'album jeunesse. Lire l'image ensemble. Traduire le titre dans les différentes langues de la classe. Supposer une histoire. Commencer à raconter le récit (Pages 1-10).
10. Reformulation guidée du récit (rappel de récit uniquement oral par les élèves).

2.5 Récoltes de données et description des dispositifs d'évaluation

Les récoltes des données se feront selon différents moyens que je vais décrire dans les chapitres suivants.

2.5.1 Prétests

Premièrement, je prendrai les élèves individuellement en pré-test afin d'évaluer leurs connaissances lexicales. En amont des prétest, les élèves commenceront par dénommer et désigner quelques mots dans leur L1. Ces mots (Annexe 2) ne font pas partie des 30 mots du lexique cible. L'intégration de la L1 de l'enfant à ce stade a pour but de placer l'élève en sécurité et l'aider à faire des liens entre ses capacités linguistiques en L1 et les apprentissages en L2.

Je proposerai ensuite les images du lexique de l'album (Annexes 3). Je les présenterai une à une à l'élève. L'élève sera amené à **dénommer** (produire) les mots qu'il pense connaître en français.

Dans un deuxième temps, je prononcerai les mots du lexique cible et l'élève sera amené à **désigner** (compréhension) l'image correspondante parmi toutes les cartes.

En fin du pré-test, j'encouragerai l'élève en prononçant certains mots du corpus lexical dans sa langue maternelle. Lors des prétests, les résultats seront récoltés sur les fiches récapitulatives créées à cet effet (Annexes 4).

Le corpus lexical de cette recherche comprend 30 items. Pour connaître la maîtrise de ce lexique pour chaque élève, je calculerai son taux de réussite en pourcentage en fonction du nombre de mots dénommés puis désignés correctement. Les résultats bruts en taux de réussite en pourcentage se trouvent à l'Annexe 6.

Tout au long du processus, j'observerai la motivation et l'implication des élèves grâce à une grille d'observations (Annexe 5) que j'ai élaborée en m'inspirant à la fois de mon expérience professionnelle et des outils développés par le CASNAV de Metz (Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage) ainsi qu'en référence aux réflexions théoriques de Roland Viau (2000). Les ressources et les grilles d'observation proposées par le CASNAV de Metz[6] permettent d'évaluer précisément et en continue l'engagement et la participation

[6] CASNAV de Nancy-Metz. (s. d.). Annexe 1 – Grilles pour les différentes postures scolaires [Document PDF]. https://sites.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/annexe_1_-_grilles_pour_les_differentes_postures.pdf

active des élèves allophones, mais aussi leur motivation et leur plaisir d'apprendre. Par ailleurs, je me suis aussi appuyée sur les travaux de Viau (2000), qui soulignent que la motivation se manifeste concrètement par des comportements tels que la prise d'initiative de l'élève et son engagement, sa participation volontaire, et la persévérance dans les difficultés.

2.5.2 Post-tests

Le post-test se fera sur les mêmes modalités que le pré-test (Annexe 6) avec une tâche de dénomination et de désignation. Pour connaître la maîtrise de ce lexique pour chaque élève, je calculerai comme pour les prétests, le taux de réussite en pourcentage en fonction des mots dénommés puis désignés correctement. Les résultats bruts en taux de réussite en pourcentage se trouvent aussi à l'Annexe 6.

En plus du dispositif décrit, j'utiliserai le rappel de récit en dernière étape. Il s'agira d'une « reformulation » assistée et guidée grâce au support d'images séquentielles de l'album (Tachon, 2014). Le rappel de récit est un outil d'évaluation pertinent en post-test. Toujours selon Tachon (2014), par la reformulation, l'élève développe des outils mentaux nécessaires à la compréhension. Le rappel de récit aide donc les élèves à mobiliser des compétences de compréhension globale. En rappel de récit, ils organisent et restituent les informations essentielles du texte. En racontant le texte lu mais avec ses propres mots, l'élève se fondera sur les éléments qu'il considère importants dans sa propre version de l'histoire (Lavigne, Giasson, & Saint-Laurent, 2007). Le rappel de récit contribue donc à une appropriation active du vocabulaire appris. Ce procédé semble favoriser la motivation, offrant une évaluation riche et au plus proche des compétences réelles des enfants (Viau, Montésinos-Gelet & Carignan, 2023).

L'utilisation du rappel de récit a donc pour but de savoir ce que l'enfant est capable de produire lorsqu'il est en contexte de communication et ainsi faire émerger la profondeur de sa connaissance des mots. En effet, « connaître un mot signifie être capable de faire quelque chose de ce mot » (Nagy & Scott, 2000, cités par Hadley & Dickinson, 2020, p. 227). Pour ces mêmes auteurs, la profondeur lexicale comprend non seulement la forme et le sens mais surtout l'usage en contexte. Il s'agira donc d'observer la mise en œuvre fonctionnelle du vocabulaire dans des activités de langage, ici le rappel de récit de l'album jeunesse Splat et la grosse citrouille. Une

tâche telle que le rappel de récit exige que l'enfant mobilise spontanément les mots de l'histoire. Avec ses mots, il doit reconstruire l'épisode narratif. Ce dispositif offre une mesure plus profonde de la connaissance lexicale de l'élève, thème que je développerai ultérieurement

2.5.3 Evaluation de l'efficacité de la pédagogie expérimentale

Dans ce travail, l'efficacité de la pédagogie expérimentale sur l'apprentissage en FLS en 1H et 2H est donc évaluée à l'aide de plusieurs indicateurs complémentaires. Premièrement j'analyserai les progressions des élèves entre les pourcentages de réussite obtenus aux prétests de dénomination et de désignation et ceux obtenus aux post-tests correspondants.

Je mènerai l'analyse des données grâce à deux méthodes de calculs pertinentes mais ne répondant pas aux mêmes objectifs. Pour chaque élève, je calculerai la variation relative entre le score au prétest et le score au post-test, afin de mesurer sa progression. J'effectuerai également une analyse de scores de gain.

Calculer les taux relatifs est une méthode qui présente plusieurs atouts : elle intègre explicitement le niveau de départ, ce qui permet de distinguer par exemple un gain de 5 points chez un élève très faible d'un même gain chez un élève déjà avancé. En effet, elle met en lumière des progrès proportionnels importants chez des élèves initialement très en difficulté, que les seuls gains absolus rendraient peu visibles. Elle est en cohérence avec les travaux sur l'effet Matthieu, qui montrent que les élèves disposant d'un lexique ou de compétences en lecture plus élevées progressent plus rapidement que les autres (Stanovich, 1986, pp. 361−362). Cette idée rejoint les travaux sur le bootstrapping lexical. Mather et Plunkett (2013) montrent que les enfants utilisent les mots déjà connus pour construire de nouvelles significations. Leur ancien savoir lexical leur sert de tremplin au nouveau. Chaque acquisition rend les suivantes plus accessibles.

De plus, dans une pédagogie centrée sur les particularités individuelles des élèves de FLS, elle permet d'observer plus spécifiquement le parcours de chaque élève et d'amener de questionner la pertinence de la pédagogie expérimentale. Ses limites sont connues : les pourcentages de changement peuvent devenir très instables lorsque les scores de départ sont faibles et sont souvent corrélés au niveau initial, ce qui en fait un indicateur descriptif utile, mais moins robuste comme base unique d'inférence statistique (Vickers, 2001).

L’analyse des scores de gain est quant à elle une approche classique dans les plans prétest–post-test. Parfois, elle est retenue lorsque les échantillons sont modestes et lorsqu'un modèle plus complexe (par exemple une ANCOVA) serait difficile à estimer. Toujours selon la littérature, il est cependant recommandé de comparer systématiquement cette option à d’autres méthodes (Jennings & Cribbie, 2017). L’analyse des scores de gains présente certains avantages. D’une part, elle est facile à interpréter et se prête bien aux graphiques en barres montrant les gains moyens. D’autre part, elle repose sur une modélisation relativement simple. Ceci est précieux avec de petits échantillons. En revanche, cette méthode ne tient pas compte directement du niveau initial : deux élèves, par exemple, qui gagnent chacun 5 points (de 1 à 6 mots, ou de 10 à 15 mots) auront le même gain, alors que la signification pédagogique de ces progrès est bien différente.

Comme décrit précédemment, en post-test, j’utiliserai l’enregistrement audio du rappel de récit des élèves. Grâce à la transcription à l’écrit de leurs productions orales, je mènerai une observation quantitative afin d’évaluer le nombre de mots appartenant au corpus lexical étudié que l’élève investira dans son rappel de récit. Je pourrai ainsi comparer leur progression en regard avec le pré-test de dénommination.

De plus, De nombreux travaux en développement du langage montrent que la taille du vocabulaire productif des enfants est étroitement liée à la complexité grammaticale de leurs énoncés. Par exemple, Hoff, Quinn et Giguere (2018) montrent une forte corrélation entre le niveau de grammaire et de vocabulaire en ce qui concerne les enfants bilingues. Les auteurs rappellent qu’ « une relation étroite entre la taille du vocabulaire des enfants et la complexité grammaticale de leur parole est bien attestée » (p.2). L’étude montre aussi une corrélation entre les trajectoires de croissance de ces deux domaines. Ces deux domaines reposent donc sur des ressources communes du développement. Il ne s’agit pas de deux systèmes séparés. Ces résultats rejoignent ceux de Dionne et al. (2003), qui montrent, dans une étude longitudinale de jumeaux francophones, des corrélations élevées entre vocabulaire et grammaire ainsi que des influences bidirectionnelles entre ces deux domaines du langage (Dionne et al., 2003, p. 397–399). Dans ce cadre théorique, les scores obtenus aux prétests en lexique peuvent être un bon indicateur du niveau langagier de départ même si je n’effectue pas de mesure directe de la grammaire en prétest. En effet, on peut considérer (Hoff et al., 2018) que la taille du vocabulaire est

systématiquement corrélée au niveau de complexité grammaticale. L'on peut aussi considérer que les trajectoires de croissance de ces deux domaines, lexique et complexité phrastique, sont interdépendants.
Sur cette base, j'analyserai donc la production de phrases en rappel de récit. J'attribuerai un point pour chaque phrase correcte et simple (sujet verbe ou sujet verbe complément, avec ou sans adjectif) et 2 points par phrase plus complexe et enrichie (par exemple expansion nominale avec des groupes prépositionnels ou des propositions subordonnées relatives ou enrichie par des connecteurs). Cet indice sera ensuite utilisé pour observer les effets potentiels de la pédagogie expérimentale sur les groupes cibles (G2 et G4) par rapport aux élèves des groupes contrôles (G1 et G3). Cette analyse viendra compléter les analyses de variations relatives et de scores de gains faites préalablement.

2.6 Considérations éthiques

Cette recherche a été conduite dans le respect du code d'éthique des Hautes Écoles Pédagogiques de Suisse romande et du Tessin. Les responsables légaux des élèves ont reçu une information écrite concernant les enregistrements audios des rappels de récits et les informations concernant mon travail de recherche. J'ai précisé les objectifs de l'étude, la nature des données recueillies ainsi que les modalités d'anonymisation; leur accord écrit a été requis avant la participation des élèves.
Dans ce mémoire, les prénoms des élèves ont été remplacés par des numéros. Les éléments permettant d'identifier les élèves, leurs familles ou les établissements ont été supprimés des transcriptions et des annexes diffusables. Les instruments de recueil (tests lexicaux, protocole de rappel de récit, grille d'observation) ont été élaborés puis validés par la directrice de mémoire avant que je ne les mette en œuvre sur le terrain, conformément aux directives de la filière FPS de la HEP BEJUNE.
Enfin, les enregistrements audios et les fichiers numériques sont conservés de manière sécurisée pendant la durée du mémoire, je les détruirai ensuite, une fois l'évaluation terminée.

3. Analyse et résultats

Dans ce chapitre, je traiterai et j'analyserai les résultats obtenus.

3.1 Démarches d'analyse

Comme décrit précédemment, les élèves ont passé individuellement les deux prétests de niveau lexical (dénomination et désignation). Les cinq semaines qui ont suivi les prétests, j'ai enseigné le lexique et raconté l'histoire de Splat et la grosse citrouille selon les séquences décrites (Annexes 10-14). Les groupes G1 et G3 ont bénéficié d'une pédagogie que j'ai appelée traditionnelle, les groupes G2 et G4 ont bénéficié de la pédagogie expérimentale conformément à la méthodologie.

Enfin, j'ai revu chaque enfant individuellement pour les post-tests en lexique. Les élèves sont finalement venus un à un me raconter l'histoire étudiée. J'ai enregistré et retranscrit leur rappel de récit. J'ai ensuite analysé les transcriptions selon la méthodologie.

Tout au long de cette recherche, j'ai mené des observations lors des séquences d'enseignement. J'ai porté mon attention sur les comportements des élèves de manière individuelle mais aussi sur les dynamiques de groupe. Ces observations ont été menées grâce à ma grille d'observations. Dans mes notes, j'ai aussi recueilli des observations concernant mes gestes pédagogiques et l'impact des deux pédagogies différentes sur ma manière d'enseigner.

Grâce à l'ensemble des données recueillies, je peux maintenant mener l'analyse de ma recherche et tenter de vérifier mes trois hypothèses de départ en lien avec ma question qui est de savoir : « Dans quelle mesure une pédagogie à composante multisensorielle et multimodale peut-elle favoriser l'apprentissage du lexique en FLS chez les élèves de 1H-2H, et quels sont les bénéfices spécifiques par rapport aux méthodes traditionnelles ? »

Premièrement, je présenterai les données recueillies en prétests et en post-tests ainsi que les analyses des transcriptions des rappels de récit. Grâce à ce matériel et son analyse, je chercherai à confirmer ou infirmer ma première hypothèse et si effectivement la pédagogie expérimentale de cette étude favorise l'acquisition et la rétention du lexique.

Ensuite, grâce à l'analyse des progressions individuelles mais aussi grâce aux différentes observations recueillies pendant ma recherche, j'essaierai d'affirmer ou d'infirmer ma deuxième hypothèse. En effet, j'ai supposé que la pédagogie expérimentale menée correspond aux besoins spécifiques des élèves allophones (multiculturalité, appartenances multiples) et favorise ainsi la motivation et l'engagement actif.

Je reprendrai certaines données, leur analyse et les interprétations qui en découlent. Ainsi, je tenterai de vérifier ma troisième hypothèse : la pédagogie expérimentale, multisensorielle et multimodale répond aux besoins du terrain et est adaptée à un enseignement en groupes hétérogènes.
Je me baserai aussi sur mes observations et mon vécu lors des séquences d'enseignement me permettant ainsi d'aborder différentes thématiques en lien avec la posture de l'élève et celle de l'enseignant.

3.2 Résultats des prétests et des post-tests. Analyse des progressions lexicales.

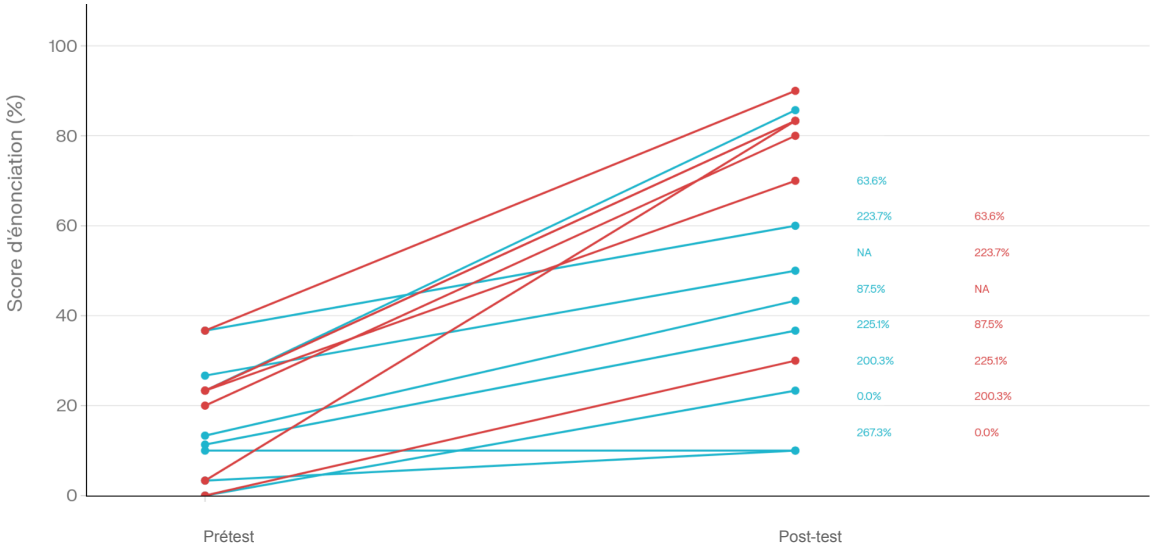
Afin de pouvoir vérifier les bénéfices de la pédagogie à l'étude et ma première hypothèse, j'ai recueilli les scores des prétests et post-tests et analysé les transcriptions des rappels de récits conformément à la méthodologie.

J'aimerais premièrement présenter à l'aide de graphiques[7] les résultats de la progression lexicale individuelle de chaque élève. Les graphiques ont été générés grâce à la méthode d'analyse des variations relatives et l'analyse des scores de gain comme expliqué précédemment.
Les groupes G1 et G3 sont des groupes contrôles et les groupes G2 et G4 sont quant à eux expérimentaux. Les progressions individuelles sont exprimées en taux de variation relatives (pourcentage d'amélioration par rapport au score initial) et en scores de gain (différence brute).
Cette double approche permet de tenir compte à la fois du poids du niveau de départ de chaque élève et de l'augmentation absolue du nombre de réponses correctes de

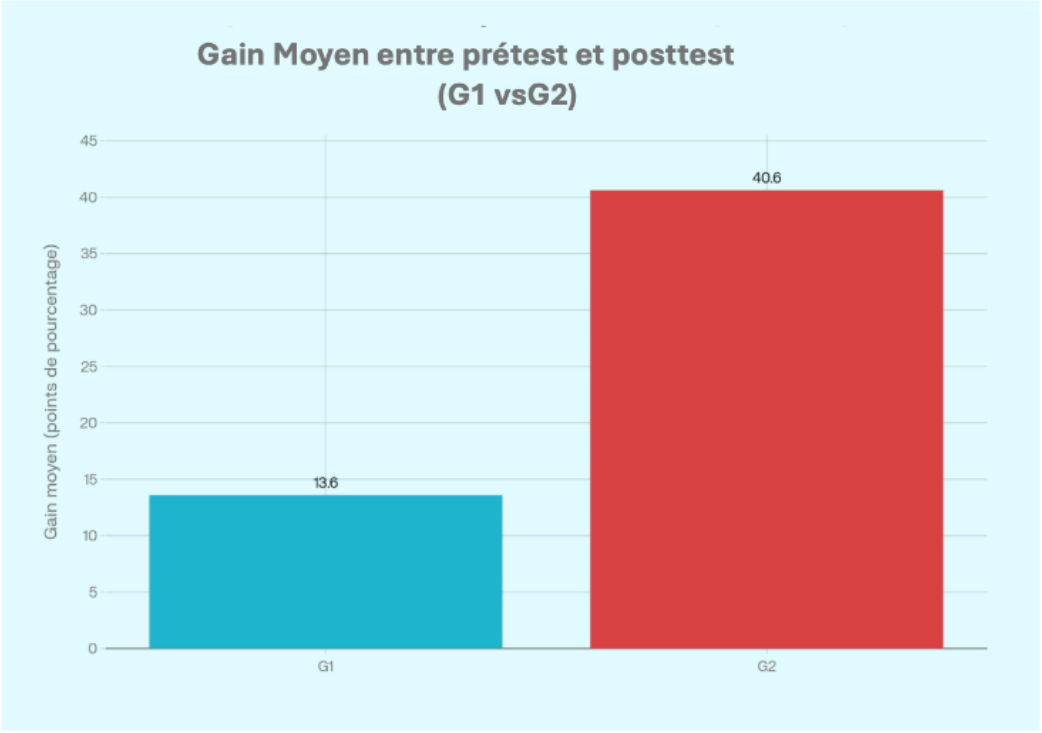
[7] Graphiques générés à partir des données de l'auteure, à l'aide de l'assistant d'IA Perplexity.

chacun. En effet, dans des groupes complètement hétérogènes avec des élèves ne prononçant encore aucun mot en français aux prétests alors que d'autres maîtrisaient déjà une bonne partie du lexique visé, la variation relative offre un indicateur plus sensible des progrès des élèves les plus fragiles.

Progression Dénomination Prétest –Post-test **G1** *(groupe contrôle)* **G2** *(groupe expérimental)*

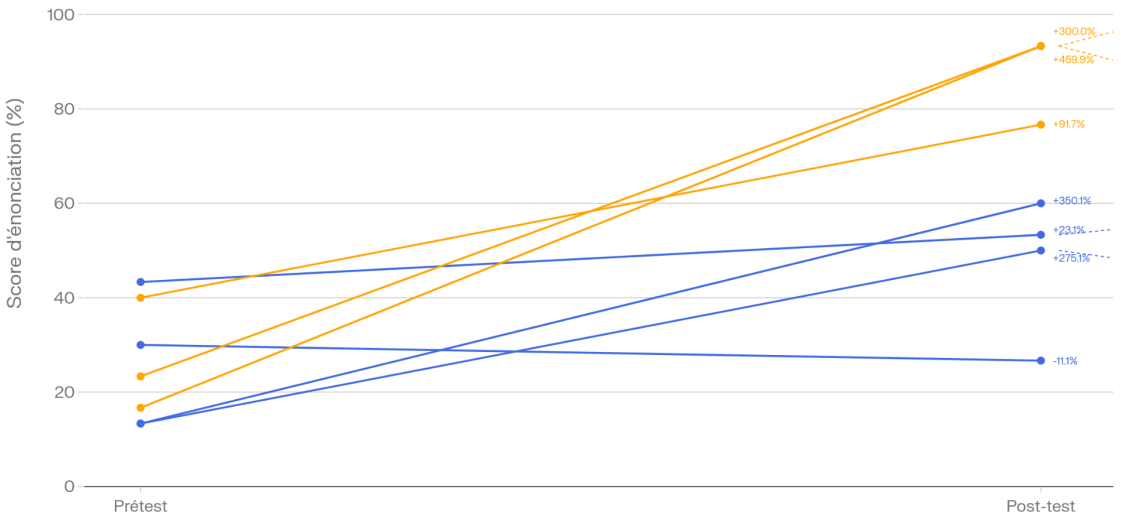


Analyse des variations relatives

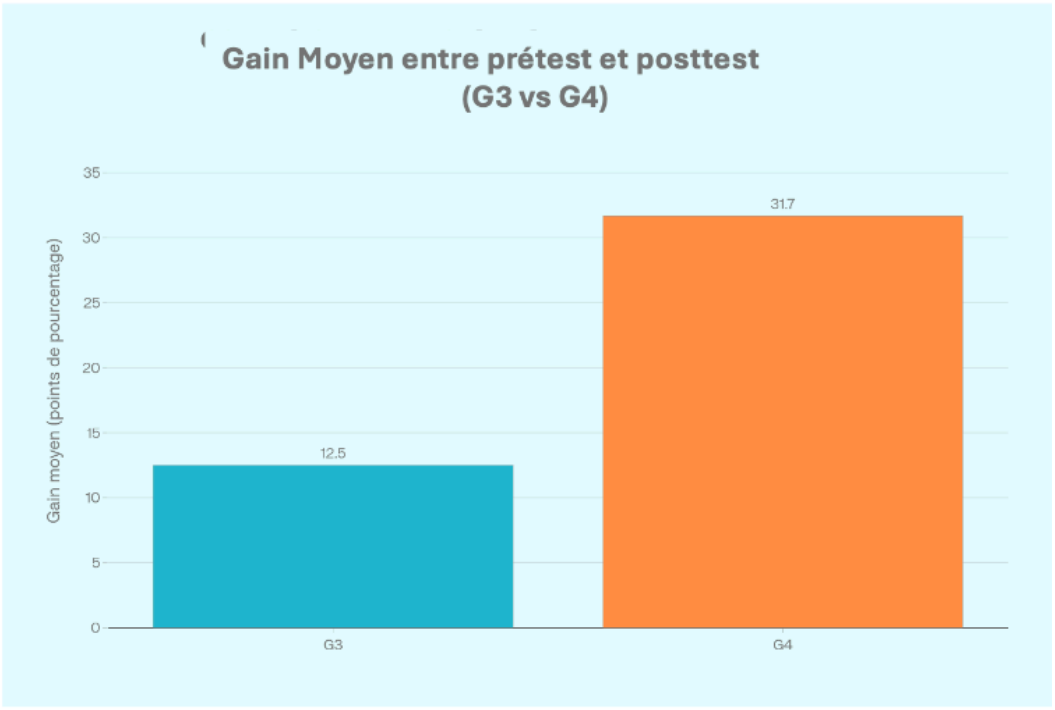


Analyse des scores de gains

Dénomination Progression Prétest-Post-test **G3** *(groupe contrôle)* **G4** *(groupe expérimental)*

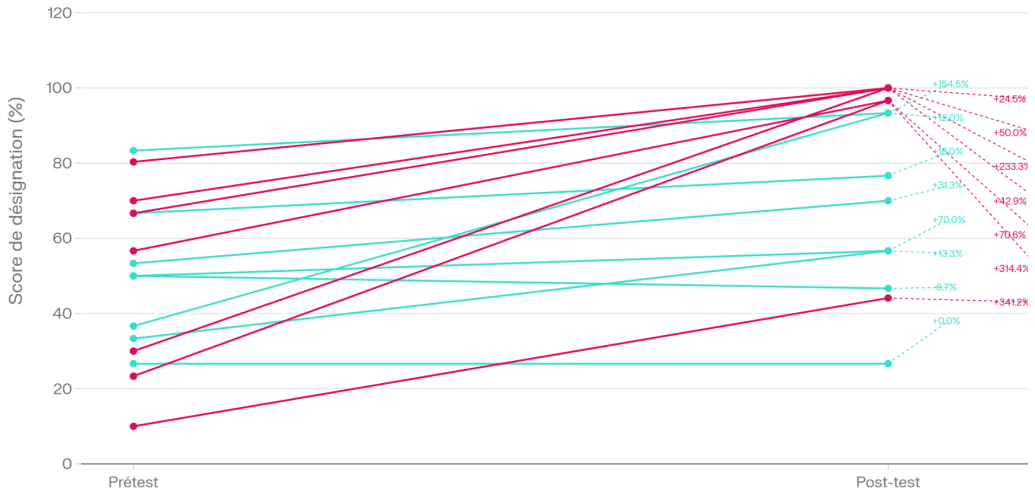


Analyse des variations relatives

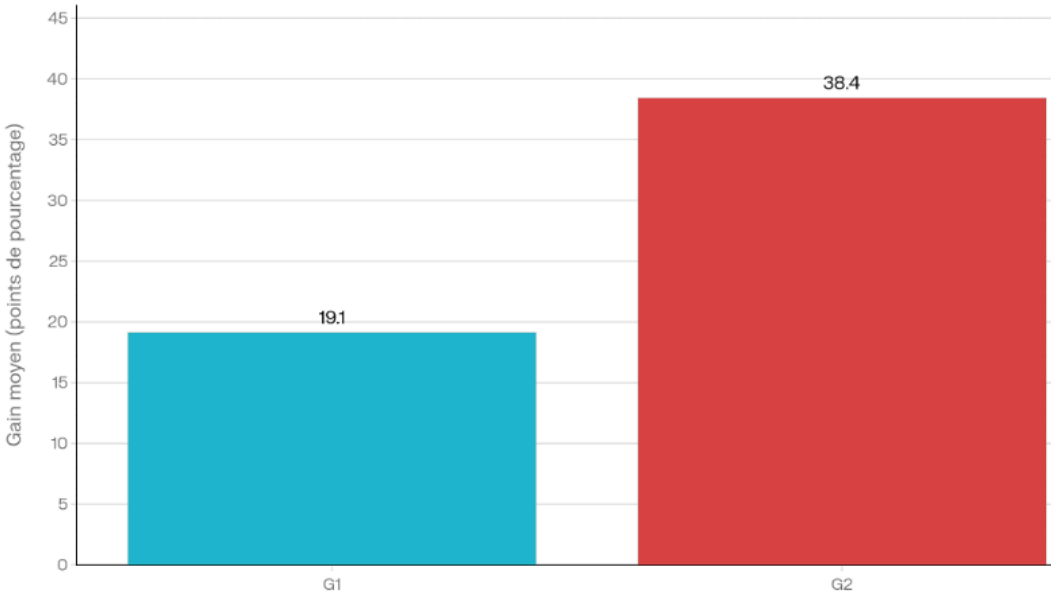


Analyse des scores de gains

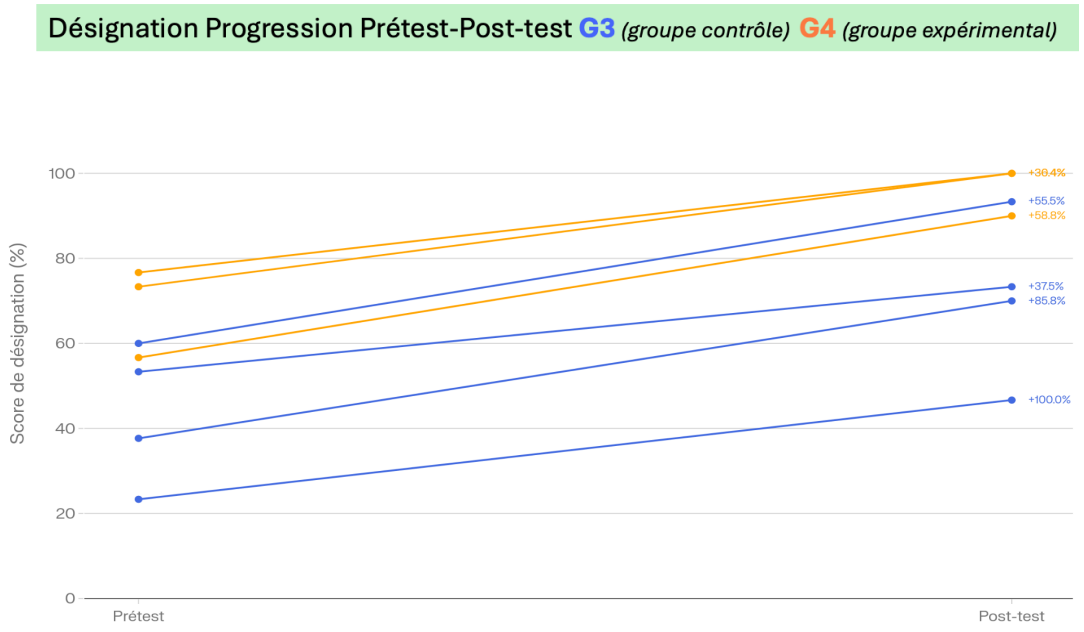
Désignation Progression Prétest- Post-test **G1***(groupe contrôle)* **G2***(groupe expérimental)*



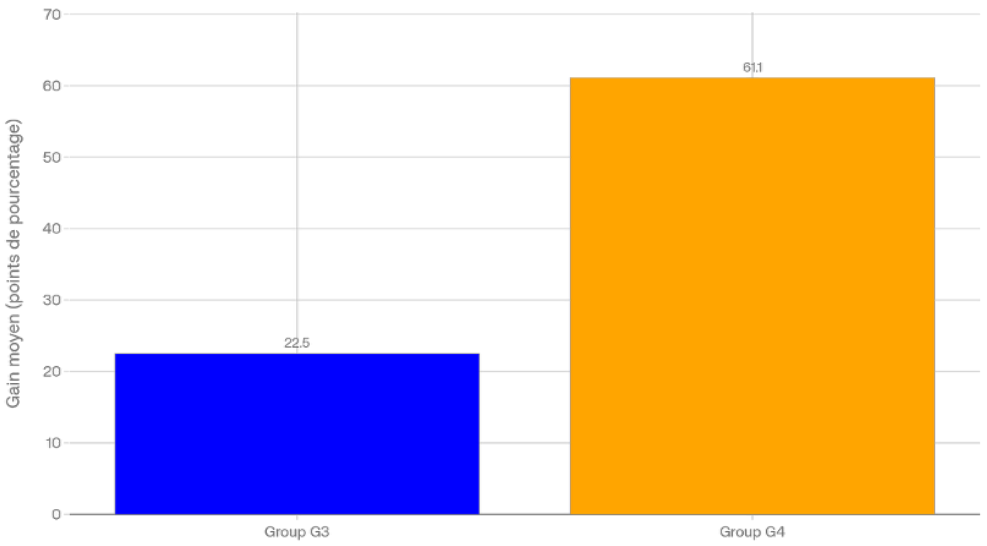
Analyse des variations relatives



Analyse des scores de gains



Analyse des variations relatives



Analyse des scores de gains

Ce que nous pouvons relever de la lecture de ces graphiques est une tendance générale. Les graphiques suggèrent en effet des progressions plus élevées pour les élèves des groupes expérimentaux, G2 et G4. Ce phénomène est observable spécialement en dénomination pour tous les groupes.

Les taux de variation relatifs à droite montrent, pour beaucoup d'élèves de G2, des pourcentages de progression plus élevés que ceux de G1. En effet, on peut observer de très fortes progressions (notamment pour les élèves qui partaient de scores faibles), alors que G1 présente certaines progressions modestes ou nulles.

La dispersion des post-tests est plus concentrée dans la zone haute de manière générale pour les groupes expérimentaux (beaucoup d'élèves au-delà de 70–80%), alors que G1 garde plusieurs élèves sous ce seuil, ce qui fait supposer l'idée d'un potentiel effet pédagogique plus fort en G2.
Il s'agit d'une tendance observable, que ce soit avec une analyse des variations relatives ou avec une analyse de scores de gains.
Cependant, mes récoltes de données concernent un petit nombre de participants. Les groupes semblent être pareillement hétérogènes au départ mais certaines données personnelles des élèves et qui pourraient influencer les résultats m'échappent. En effet, les élèves n'ont pas été testés en amont sur leurs capacités à apprendre et à mémoriser. De même, bien que je leur aie présenté en prétests des mots en L1 (selon la méthodologie), j'ignore le niveau langagier de chaque enfant dans sa langue maternelle ainsi que sa familiarité avec les récits tirés d'albums jeunesse. Pour les élèves de 1H, lorsque cette recherche a débuté, ils venaient de faire leur rentrée scolaire. Et nous le savons, je l'ai mentionné précédemment, il y a une rupture culturelle notoire lorsque la scolarisation de l'enfant se passe dans une langue différente de celle de la maison (Rocher, 1995). J'ignore comment est vécue cette rupture et les impacts que celle-ci a sur les apprentissages de chaque élève participant à la présente recherche. De même, pour reprendre le concept d'appartenances multiples développé par Ciola (1995), je peux supposer ce que mes élèves vivent dans cet « entre-deux chaises ». Cependant, je ne connais pas l'influence que pourrait avoir leur présente construction multiculturelle sur les résultats obtenus en acquisition du langage.
Ces limites ne permettent pas d'attribuer de façon certaine les progrès observés à la seule pédagogie expérimentale, mais elles n'invalident pas la tendance générale

en faveur de cette approche.

Les résultats présentés ici sont donc des indicateurs intéressants et des pistes de réponse.

La lecture de ces premiers résultats chiffrés semble aller dans le sens de la première hypothèse, selon laquelle la pédagogie expérimentale multisensorielle et multimodale favoriserait l'acquisition du lexique.

En effet, malgré les différentes inconnues citées ci-dessus, nous pouvons constater que les différences de progression calculées apparaissent marquées sur les graphiques et ce, quelle que soit la méthode de calculs utilisée.

Il est aussi intéressant de constater que quelle que soit la taille du groupe, nous retrouvons une progression plus grande chez les élèves ayant bénéficié de la pédagogie expérimentale. De même, et j'y reviendrai, les enfants les plus fragiles semblent évoluer avec des grands taux de progression dans les groupes expérimentaux.

J'ai décrit précédemment quels ancrages théoriques sous-tendent l'utilisation du rappel de récit et l'analyse des transcriptions dans ma recherche. En effet, dans mon travail, l'efficacité de la pédagogie expérimentale est évaluée à l'aide de prétests et de post-tests en tâche de dénomination et de désignation mais aussi à l'aide d'indicateurs complémentaires.

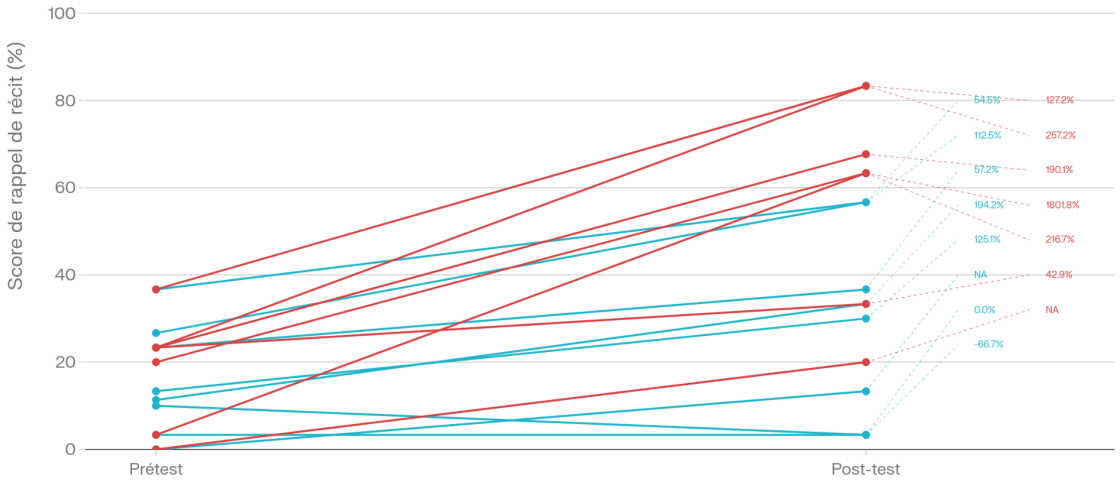
J'ai effectué une mesure de production autonome des mots cibles lors de la tâche de rappel de récit. Il s'agit ici de dépasser une approche purement réceptive de la connaissance des mots comme expliqué précédemment dans la méthodologie. En effet, en rappel de récit, l'élève est en activité narrative très proche d'une situation de communication réelle et authentique.

J'aimerais donc présenter au travers des deux graphiques[8] suivants, la progression lexicale des élèves entre le prétest de dénomination et leur discours narratif en rappel de récit.

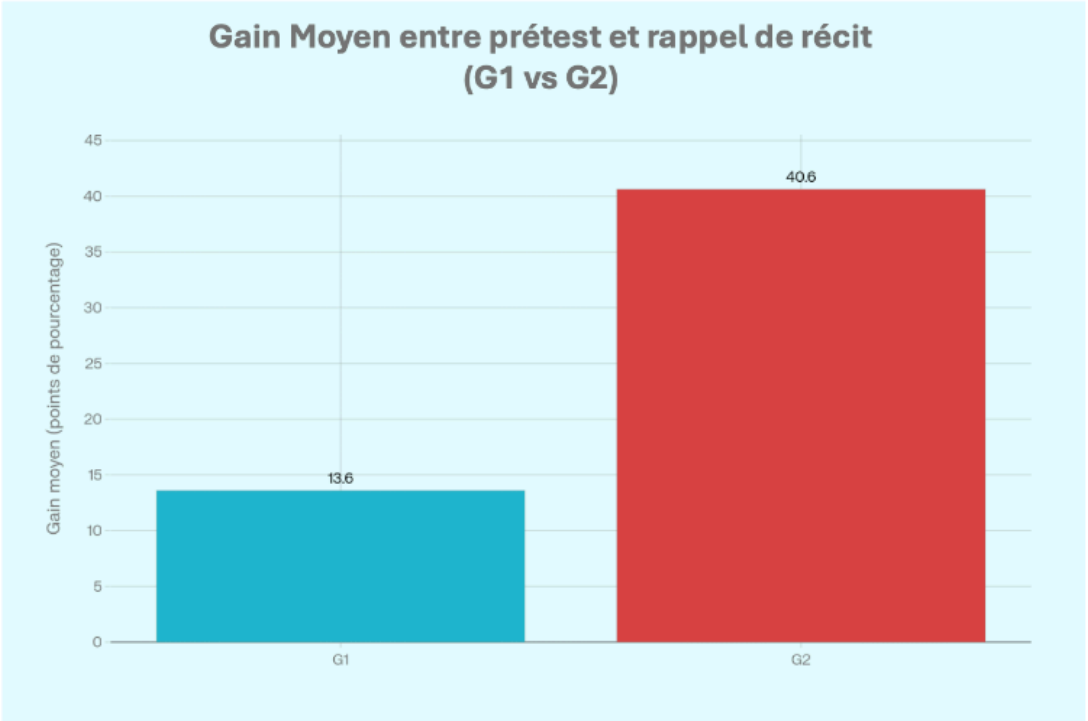
[8] Graphiques générés à partir des données de l'auteure, à l'aide de l'assistant d'IA Perplexity.

Progression Prétest dénomination / Analyse lexicale rappel de récit

G1 *(groupe contrôle)* **G2** *(groupe expérimental)*



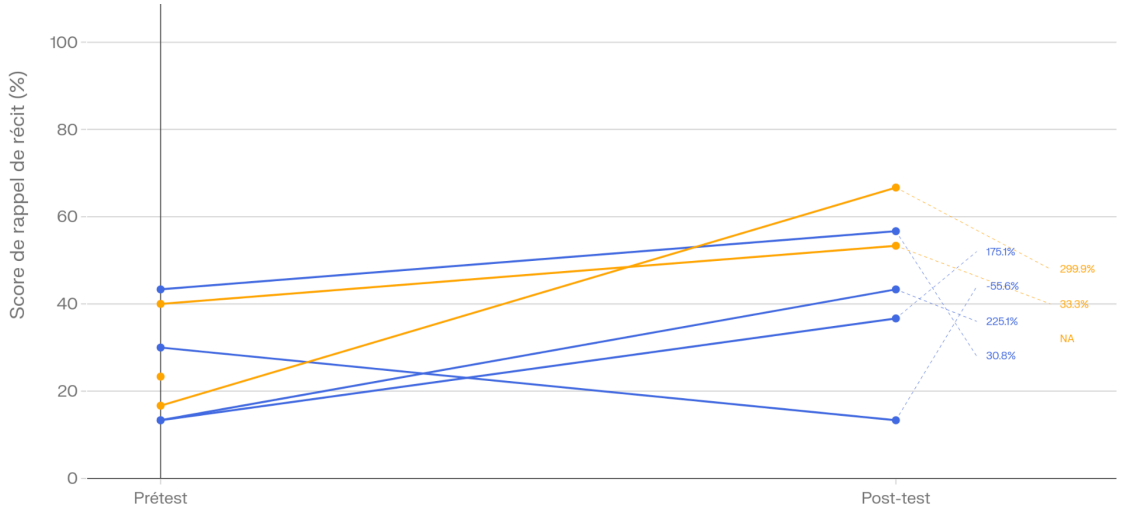
Analyse des variations relatives



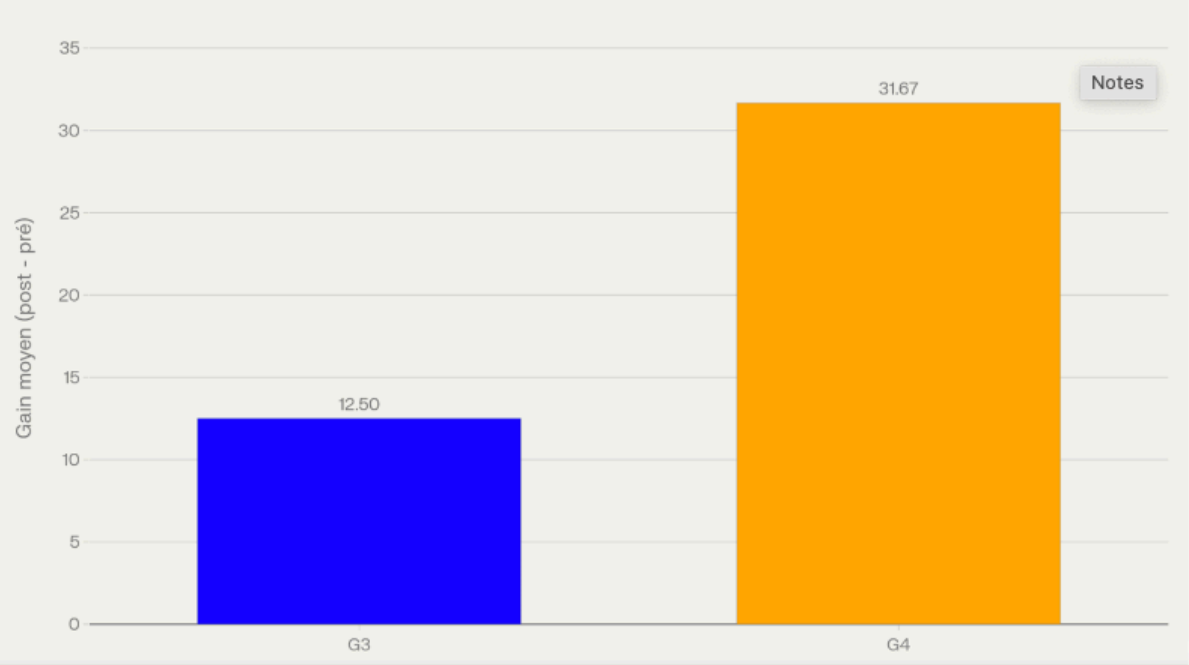
Analyse des scores de gains

Progression Prétest dénomination / Analyse lexicale rappel de récit

G3 *(groupe contrôle)* **G4** *(groupe expérimental)*



Analyse des variations relatives



Analyse des scores de gains

Les recherches en rappel de récit montrent que les enfants maîtrisent un mot lorsqu'ils le mobilisent spontanément et de manière appropriée (Nagy & Scott, 2000, cités par Hadley & Dickinson, 2020, p. 227).

Dans ce contexte, l'usage autonome des mots cibles travaillés en classe est interprété ici comme un indicateur de maîtrise productive opérationnelle : l'enfant n'identifie pas seulement ces mots, il les a suffisamment intégrés pour les sélectionner et les insérer de manière pertinente dans sa propre narration.

En analysant la progression entre les prétests d'énonciation et le nombre de mots cibles produits correctement et à bon escient en rappel de récit, on peut observer une tendance générale : les élèves des groupes expérimentaux G2 et G4 connaissent une progression plus élevée même en situation narrative autonome. Pour rappel, il y a 30 mots sélectionnés dans le corpus lexical selon la méthodologie.

Il est intéressant de relever que de manière générale, les élèves de G2 et G4 les plus faibles au départ semblent conserver leur grande progression en acquisition du lexique, et ceci en situation narrative.

Cette deuxième analyse semble donc elle aussi soutenir ma première hypothèse, selon laquelle la pédagogie expérimentale multisensorielle et multimodale favoriserait l'acquisition du lexique.

3.3 Analyse phrastique en rappel de récit

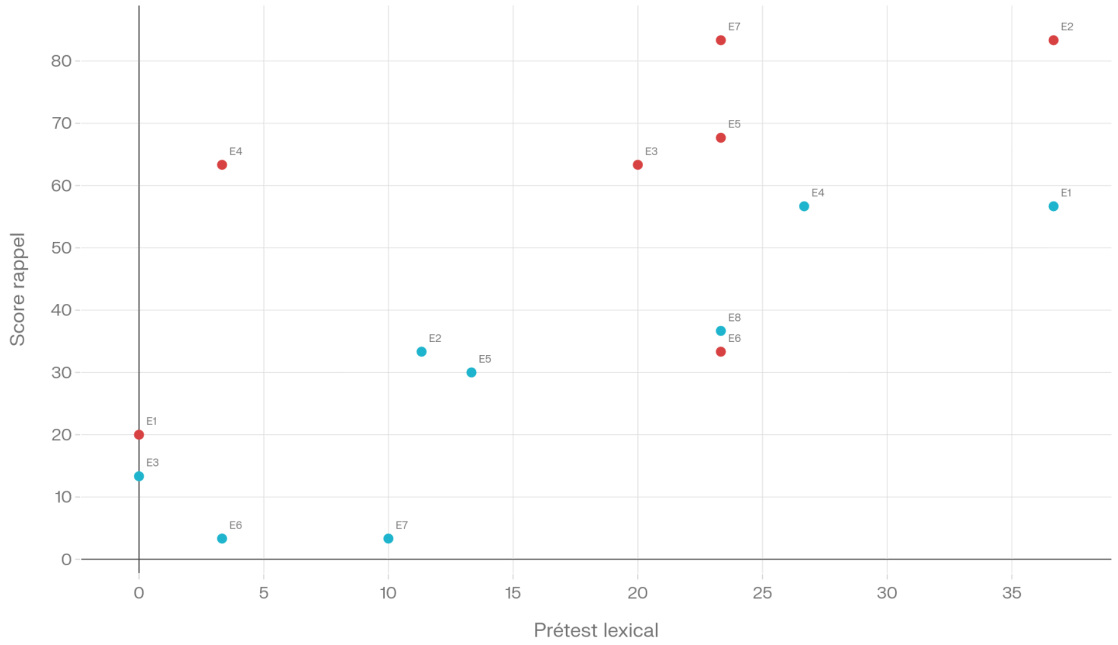
3.3.1 Présentation des résultats

Dans le contexte de ma recherche, il a été intéressant d'analyser la complexité des phrases produites par les élèves en rappel de récit. En effet, les recherches montrent qu'il existe une relation étroite entre la taille du vocabulaire des enfants et la complexité grammaticale dans leur narration. Ces deux dimensions évoluent de manière coordonnée au cours du développement (Hoff, Quinn, & Giguere, 2018). M'appuyant sur cet ancrage théorique mentionné dans la méthodologie, j'ai comparé pour chaque enfant, son score en prétest (dénomination) et son nombre de points obtenus grâce à l'analyse de la complexité phrastique en rappel de récit

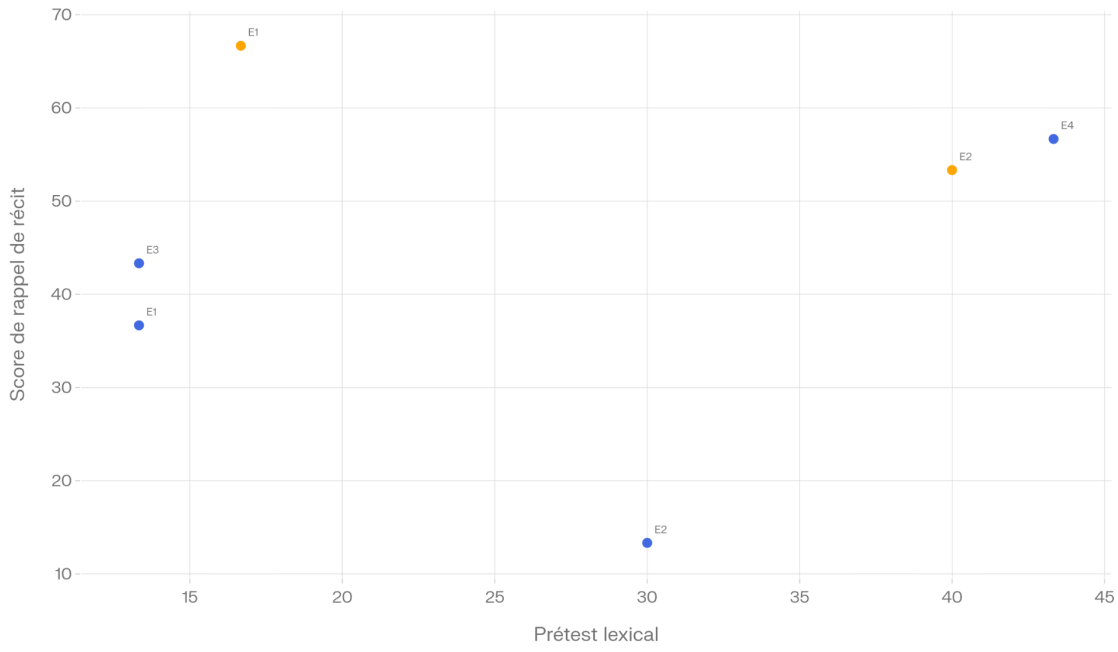
conformément à la méthodologie. Les points rouges des graphiques suivants[9] et respectivement oranges sont ceux des groupes expérimentaux (G2 et G4).

[9] Graphiques générés à partir des données de l'auteure, à l'aide de l'assistant d'IA Perplexity.

Relation prétest lexical dénomination /
Complexité phrastique en rappel de récit.
G1(groupe contrôle) **G2**(groupe expérimental)



Relation prétest lexical dénomination /
Complexité phrastique en rappel de récit.
G3 *(groupe contrôle)* **G4** *(groupe expérimental)*



Ces graphiques comparatifs montrent que de manière générale, la complexité narrative en rappel de récit des élèves des groupes expérimentaux (G2 et G4) est plus riche que celle des élèves des groupes contrôles (G1 et G3). Cette tendance va dans le sens des deux analyses précédentes et laisse supposer que l'acquisition et la rétention sont meilleures pour les élèves ayant bénéficié de la pédagogie expérimentale.

3.3.2. Observations des progressions des élèves les plus faibles au départ

Dans les analyses exposées précédemment, j'ai pu observer que la pédagogie expérimentale semble particulièrement bénéfique et favorable pour les élèves les plus fragiles au départ. Notamment en soutenant leur capacité à produire des phrases, y compris complexes, malgré un lexique de départ restreint.

J'aimerais ici présenter 2 transcriptions de rappel de récit. Il s'agit des narrations d'élèves présentant des scores très faibles en prétests. J'ai choisi de m'intéresser et de comparer plus précisément le discours de ces deux élèves car ils étaient mutiques et entraient peu en interaction en début d'année scolaire. Ces deux élèves ont la même langue première qui est le suisse-allemand. De plus, ils ne rencontrent pas de difficultés particulières en L1.

Voici la transcription de leur rappel de récit en post-test

G1 *(groupe contrôle)* / **E6**
pfffffff. ra its mamay. Souris. Je sais pas. “Loupe”. Sssssss “numme loupe”. Souris. nache es wagueli. Roshure squelette loupe. loupe. rübis espot. je sais pas. “Aspont”. Je sais pas

Score prétest de dénomination : 3,33%

G2 *(groupe expérimental)* **E1**
Splat. Maman là, elle balaie. Super! (avec le gestes représentant le tas de feuilles)
Plon!
Il a peur. Minuscule. Citrouilles.
Aaaaaaaah peur (avec le geste du mot paniqué). Et bien

Score prétest de dénomination :0%

Ces deux transcriptions sont très courtes. Néanmoins, il est premièrement intéressant de constater qu’en quelques semaines seulement, l’élève du groupe expérimental (G2, E1) adopte une narration en français. En effet, bien que n’employant que peu de mots dans sa narration, elle les a utilisés correctement et au bon endroit. On peut constater qu’elle n’a pas recours à sa L1 mais essaie de communiquer en français. Son ton est enjoué et dynamique dans l’enregistrement audio. De plus, elle utilise la gestuelle pour s’appuyer lorsqu’elle ne sait plus un mot. Elle forme des petites phrases simples.

A contrario, l'élève du groupe expérimental (G1, E6) semble découragé de devoir raconter l'histoire en français. Il utilise régulièrement des mots ou phrases en suisse-allemand. Pour avoir parlé avec lui et ses parents, je sais que cet élève a un bon niveau langagier dans sa langue maternelle. Maîtrisant moi-même assez bien le suisse-allemand, c'est un fait que j'ai pu observer. Mais en rappel de récit, son discours était peu compréhensible même en L1, d'où la transcription approximative de ses énoncés en suisse-allemand. Nous pouvons aussi observer que cet élève n'utilise qu'un seul mot du lexique cible et ne forme aucune phrase.

Dans cette étude, le nombre de participants est effectivement restreint et de nombreux facteurs externes peuvent influencer les résultats. Néanmoins, il est intéressant de relever ici que certains élèves des groupes expérimentaux situés au bas de l'échelle lexicale initiale obtiennent des scores narratifs élevés en rappel de récit. De plus, ce dernier exemple qui compare deux élèves mutiques et non communiquant en début d'année, montrent des effets positifs de la pédagogie expérimentale pour l'élève du Groupe G2. Non seulement elle ose s'essayer à une narration en français mais semble en confiance et fière des mots prononcés. J'ai observé que cette tendance se produit particulièrement dans les groupes expérimentaux.

La pédagogie expérimentale, multisensorielle et multimodale mise en place en FLS en 1H et 2H semble donc non seulement favoriser l'acquisition et la rétention du lexique mais elle semble aussi modifier la trajectoire des progressions des élèves les plus faibles. Elle semble donc déjouer l'effet Matthieu (Stanovich, 1986)
ou le « bootstrapping » décrit par Mather et Plunket (2013).

En amont de ma recherche, j'ai supposé que non seulement la pédagogie expérimentale favorise l'acquisition et la rétention du lexique et répondait aux besoins d'apprentissage spécifiques des élèves de FLS en 1h et 2H, mais j'ai aussi supposé qu'elle favorise leur motivation et leur engagement actif. Je vais donc ici amener les observations recueillies sur le terrain tout au long de cette recherche et qui sont en lien avec ma deuxième hypothèse.

3.4 Analyse des observations menées sur le terrain

3.4.1 présentation des observations

La motivation scolaire pourrait être définie comme un état dynamique prenant sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement. Cette motivation dépend directement de la perception de ses compétences. La motivation de l'élève l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer afin d'atteindre un but (Viau 2000, p.7).

Plus un élève se sent capable et comprend le sens d'une tâche, plus il aura tendance à l'investir et à persévérer.

Dans les analyses précédentes, j'ai mentionné que la pédagogie expérimentale favorise certainement des réussites répétées. Je peux donc supposer que l'application de celle-ci a pu susciter une motivation particulière parmi les élèves des groupes expérimentaux.

J'aimerais donc ici présenter mes observations faites sur le terrain et tenter de les interpréter. Les observations menées sont directement en lien avec les comportements et les réactions visibles des élèves et ont été relevées à l'aide de la grille d'observations.

Dans ce cadre, j'aimerais essayer d'analyser les effets que la pédagogie expérimentale peut avoir sur la motivation et donc sur l'engagement actif des élèves afin d'affirmer ou d'infirmer ma seconde hypothèse. En effet, cette dynamique renvoie directement à l'une des problématiques centrale de mon mémoire, centrée sur la place de l'élève allophone et la prévention de l'échec scolaire potentiel. Dans le cadre théorique de ma recherche, j'ai mis en avant le fait que les élèves allophones de 1H et 2H vivent souvent des situations de décalage, de repli ou d'agitation désorganisée. Ces élèves peuvent avoir un rapport fragilisé au corps, à l'espace scolaire et au groupe. L'entrée dans une nouvelle langue peut susciter un sentiment d'étrangeté et un retrait; peut s'ensuivre une difficulté à « habiter » l'espace scolaire et à se reconnaître comme sujet apprenant et légitime. Dans cette perspective, la pédagogie multisensorielle et multimodale ne vise pas seulement à enseigner du lexique. En effet, elle cherche à offrir un espace transitionnel sécurisant, où le corps, le geste et le mouvement deviennent des médiateurs permettant à l'élève de participer aux activités; ceci, même lorsqu'il ne maîtrise pas encore la langue de scolarisation.

Tout au long de cette étude, j'ai donc recueilli des observations en me demandant si le dispositif à l'étude avait des effets observables directement dans les comportements des élèves des différents groupes. Je me suis demandé si les élèves des groupes expérimentaux seraient plus investis et actifs dans leurs apprentissages.

Voici la synthèse de mes observations[10] concernant les élèves des groupes expérimentaux en comparaison avec ceux des groupes contrôles.
De manière générale, les élèves de groupe expérimentaux (G4,G2)
ont eu tendance à :

1. Attention conjointe et engagement dans la tâche

- Poser leur regard sur l'enseignante avec une attention soutenue.
- Écouter et suivre les consignes avec peu de rappels au silence.

2. Imitation motrice et synchronisation geste–parole

- Chercher à reproduire les gestes précisément en posant le regard sur l'enseignante.
- Prononcer les mots en synchronisant parole et gestuelle.
- « Signer » les mots spontanément avec les mains et le corps au fil des séquences.

3. Usage stratégique du geste pour soutenir le langage

- Signer les mots dès qu'ils aperçoivent dans le matériel les images correspondantes.
- Réaliser le geste d'un mot lorsqu'ils le recherchent, ce qui semble les aider à retrouver ensuite la forme orale.
- Utiliser les gestes pour soutenir leur discours en rappel de récit ; lorsque le mot manque, faire le geste pour raconter.
- Raconter l'histoire avec précision à la fin de chaque séquence, avec maîtrise du schéma narratif.

[10] Les catégories initialement prévues dans la grille d'observation (Annexe 5) ont été affinées en fonction de toutes les observations recueillies lors des séquences.

4. Appropriation créative du dispositif

- Proposer eux-mêmes des gestes correspondant à des mots de l'histoire n'appartenant pas au corpus lexical cible (appropriation créative du dispositif).

5. Posture corporelle et ancrage dans l'espace

- Adopter une posture corporelle stable (élèves assis en tailleurs, tronc tonique)

6. Initiative et investissement dans le projet narratif

- Proposer une suite aux séquences d'enseignement (par exemple, proposer de raconter l'histoire à leur classe, étudier une nouvelle histoire de Splat).

A contrario, les élèves des groupes témoins (G1,G3), bien qu'obéissants, s'appuyaient régulièrement sur ma répétition des consignes ainsi que mes sollicitations pour accéder à l'attention conjointe. Ce phénomène était particulièrement visible lorsque l'enfant avait peu de capacités langagières en français. En effet, les élèves fragiles avaient tendance à rapidement adopter un langage corporel de repli, de passivité et à rester mutique. Leur regard devenait fuyant.

Pour prononcer un mot, les élèves de ces groupes s'appuyaient beaucoup sur mon modèle verbal. Je devais capter leur attention, leur demander de me regarder, de m'écouter afin qu'ils répètent les mots.

Pour garder une posture tonique avec un regard focalisé sur les sources d'informations, les élèves avaient tendance à s'appuyer sur mes paroles d'encouragement.

En rappel de récit, lorsque les mots manquent pour raconter et expliquer, les élèves des groupes contrôle avaient tendance à dire régulièrement « je sais pas ».

3.4.2 Interprétations en termes de motivation et d'engagement actif

Dans le modèle de Viau (2000, p.5-8) un élève motivé est celui qui s'engage dans l'activité, y consacre de l'énergie et persévère malgré les obstacles. Cet engagement se repère notamment au travers des comportements observables tels que l'attention conjointe, l'écoute des consignes et la participation active. En rappel de récit, j'ai pu observer que les élèves des groupes expérimentaux ont d'ailleurs eu recours aux "synonymes" (mots de remplacement) lorsqu'ils cherchaient à raconter l'histoire et qu'un mot du corpus lexical leur manquait. Ils ont aussi eu recours à la gestuelle. Dans tous les cas, ils ont montré de la persévérance et la volonté de me raconter l'histoire malgré les obstacles langagiers. Les élèves de groupes contrôles avaient tendance à abandonner et dire « je ne sais pas »

Voici des exemples de transcriptions.

L'élève du groupe expérimental (G4, E1) utilise des "synonymes" ou des raccourcis lorsqu'elle ne se rappelle plus du mot exact: ."aide à la maman" pour aider à ramasser; "Il traverser" pour : traverser un pont; "entre les voitures" pour passer entre les voitures.

L'élève du groupe contrôle (G1, E5) emploie à contrario des expressions comme "Je sais pas", "euh".

G1 *(groupe contrôle)* **E5**

Mamnn Splat y ramasse plate les feuilles. Elle adore l'automne. y les ramasser. Je sais pas. Plonge dans les feuilles. C'est une bêtise. Et je sais pas. J'ai pas. Je sais pas. La grande citrouille. Minuscule citrouille. Pas ronde. Vert. Ronds. Euh. Faire l'équilibre. Traverse. Traverse sur le pont. Faire l'équilibre. Traverser Et les voitures. Bravo!

G4 *(groupe expérimental)* **E1**

Splat. Maman balaye les feuilles mortes. C'est ma saison préférée. Splat aide à la maman. Un tas de feuilles. Ils plongent. Va chercher une grosse citrouille dans ton Jardin. Peur. Minuscule. Pas ronde. Pas Elle est orange et elle est ronde. Il grimpe. La pente. Il traverse. Il casse la barrière. Entre les voitures. Il est vers La maman.
Trop bien.

Les observations relevées dans les groupes expérimentaux (élèves posant leur regard sur l'enseignante avec attention soutenue, écoutant, suivant les consignes et peu de rappels au silence nécessaires) peuvent ainsi être interprétées comme des indicateurs d'un engagement actif et d'une motivation élevée. Ces comportements renvoient également à la notion d'attention conjointe développée par Bruner. Celui-ci montre que l'acquisition du langage et des connaissances s'enracine dans des formats d'interaction où l'adulte et l'enfant partagent un même foyer d'attention et co-construisent le sens de la situation (Bruner, 1983/1998). En effet, lors des séquences d'enseignement, les élèves sont assis par terre en demi-cercle sur des images symbolisant des nuages. J'utilise cette disposition car elle structure l'espace mais permet aussi d'être en mouvement. Dans les groupes expérimentaux, j'ai

constaté que dès que les enfants étaient assis et me faisaient face, leur regard suivait mon regard mais aussi mes faits et gestes. Par exemple, tous les élèves portaient leur attention sur mes mains lorsque j'installais du matériel, lorsque je disposais par exemple des cartes au milieu du cercle. Ces temps étaient calmes avec les groupes expérimentaux. Dans les groupes contrôles, les élèves ne posaient leur regard que lorsque je le leur demandais. Les petits temps d'installation du matériel étaient des occasions de parler entre eux, de se coucher par terre par exemple. Le fait que les élèves fixent leur regard sur l'enseignante et coordonnent leur comportement aux consignes signale l'instauration de cette attention conjointe. Elle est considérée comme une condition essentielle de l'entrée dans les apprentissages langagiers et scolaires.

La présente recherche a débuté lors de l'entrée à l'école pour certains enfants. Parmi ceux-ci, plusieurs élèves étaient très peu sûrs d'eux-mêmes. Ils montraient une attitude de repli et évitaient les interactions en leçons au travers d'un langage verbal de passivité et de fermeture. Au fil des séquences, j'ai pu observer que ces élèves, lorsqu'ils étaient dans les groupes expérimentaux, ont eu tendance à s'ouvrir. Ils ont adopté la même attention conjointe que le reste du groupe et ont communiqué au travers des gestes, puis oralement. Ces élèves ont d'ailleurs chaque fois participé aux rappels de récit en fin de séquence. Ils sont venus avec assurance devant les autres enfants pour rejouer la partie de l'histoire de la séquence avec le matériel 3D. Ils affichaient de la satisfaction et une certaine fierté sur leur visage. Ils semblaient particulièrement détendus et autonomes dans leur récit. Ces mêmes élèves ont alors systématiquement trouvé des moyens parfois non verbaux (gestuelles, mimiques, sons) pour amener une narration cohérente et compréhensible. Leurs résultats aux différents post-tests et leurs progrès attestent aussi de leur changement de posture. A contrario, la plupart des élèves dans les groupes contrôles sont restés en posture de repli sur eux-mêmes et de passivité, parfois refusant d'entrer dans les tâches de rappel de récit devant les camarades.

Plusieurs des observations vont aussi dans le sens d'un engagement cognitif et affectif des élèves des groupes expérimentaux.

En effet, rechercher activement un mot en passant par le geste, reprendre la gestuelle pour soutenir la narration en rappel de récit sont ici les indices d'un engagement cognitif, au sens de Viau (2000) : mobilisation par l'élève des stratégies

pour comprendre et réussir la tâche, pour résoudre un problème linguistique, plutôt que de renoncer

Le fait de proposer spontanément de nouveaux gestes, d'adopter une posture ouverte tournée vers l'enseignante, ou encore de proposer d'aller raconter l'histoire à la classe principale témoignent également d'un engagement affectif. Cet engagement est caractérisé par l'intérêt, le plaisir et le désir de s'impliquer dans l'activité scolaire.

Ce qui, à son tour, améliore la qualité des apprentissages (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

3.4.3 Interprétation en termes de cognition ancrée/incarnée

Suite à ces observations, il m'a semblé pertinent de relever ici des éléments théoriques en lien avec la cognition ancrée. Les travaux sur la cognition ancrée démontrent que la compréhension d'un énoncé reviendrait à simuler mentalement les actions ainsi que les perceptions et les émotions évoquées. Dans ce cadre théorique, le traitement du langage ne se limite pas à des représentations symboliques abstraites. Ce traitement est directement corrélé aux systèmes sensorimoteurs liés à l'expérience. Pour comprendre un énoncé, on utiliserait les mêmes canaux neuronaux que ceux sollicités pour interagir avec le monde (Barsalou, 2008, p. 621-623).

Certaines de mes observations peuvent être reliées à la théorie de la cognition incarnée. Par exemple, l'observation de la synchronisation geste et parole dans les groupes expérimentaux. En effet, j'ai observé qu'au fil des semaines avec un enseignement multisensoriel et multimodal, les élèves refaisaient les gestes en prononçant les mots ou en les entendant. Parfois même avant de commencer la leçon, dans le temps d'accueil, les enfants parlaient de l'histoire étudiée précédemment. Systématiquement, ils signaient les mots du lexique cible en les évoquant. J'ai aussi pu observer que lorsqu'un enfant signait un mot en parlant, le reste du groupe signait le même mot tout en écoutant. Ces observations peuvent suggérer que la trace mnésique du mot est effectivement liée à une expérience motrice. Lorsque je racontais l'histoire aux élèves en rappelant les chapitres déjà étudiés, j'ai observé que les élèves des groupes expérimentaux signaient tout en écoutant. Dans les groupes expérimentaux, les enfants n'avaient donc pas une attitude passive en se contentant d'écouter. Ils rejouaient la scène avec leur corps. On peut interpréter leur attitude comme une réalisation d'une simulation

sensorimotrice de la situation décrite. Ceci correspond bien aux modèles selon lesquels la compréhension en langage et lecture est principalement incarnée (Glenberg, 2011).

Ainsi la pédagogie expérimentale mise en œuvre semble favoriser une cognition incarnée du lexique. En effet, j'ai pu constater que les mots ne sont pas appris comme de simples étiquettes. Les élèves les reliaient à un ensemble d'indices visuels gestuels et kinesthésiques. Ceci semble avoir enrichi la trace mnésique des élèves des groupes expérimentaux. De même, leur implication sensorielle lors des leçons semble avoir favorisé un engagement actif de leur part dans les séquences d'apprentissages.

3.4.4. Co-régulation et dynamique de groupe en contexte hétérogène

Certaines de mes observations relèvent de la co-régulation ainsi que de la dynamique de groupe en contexte hétérogène. Ainsi, dans les groupes G2 et G4, les élèves qui étaient mutiques ou faibles sont progressivement entrés dans les activités collectives. De même, j'ai observé que les enfants ayant déjà un bon niveau langagier semblaient aussi progresser. Quel que soit leur niveau langagier, les élèves prenaient part aux apprentissages de manière synchronisée. Par exemple, lorsqu'un enfant devait répéter un mot, le groupe entier signait le mot ou le murmurait en même temps que le geste, ceci en synchronisation avec l'enfant questionné.

Ceci n'était pas le cas dans les groupes témoins. Dans les groupes G1 et G3, les élèves les plus faibles tournaient régulièrement le regard et ne participaient que lorsque je les sollicitais.

De plus, lors des séances expérimentales, la gestion de classe semblait moins dépendre de mes rappels constants au silence : les élèves suivaient les consignes, se synchronisaient sur les gestes des pairs et des miens. J'ai observé au fil des séquences un changement de ma posture pédagogique dans les groupes expérimentaux. Dans ceux-ci, progressivement, la responsabilité de l'apprentissage s'est déplacée vers les élèves. Je les ai observés devenir acteurs de leurs activités et apprentissages par exemple en faisant preuve d'une écoute active. En se rappelant les mots avec les gestes et la parole à la simple vue du matériel pédagogique, en proposant de nouveaux gestes et en persévérant malgré les

obstacles. Les élèves des groupes témoins, par exemple, ont de nombreuses fois dit qu'ils ne « savaient pas » en rappel de récit. Les élèves ayant bénéficié du dispositif expérimental ont quant à eux puisé dans leurs propres ressources et sans mon appui pour pallier leurs difficultés.

Au-delà des éléments mentionnés ci-dessus concernant l'engagement des élèves, leur implication cognitive et affective ainsi que de la motivation et de la cognition incarnée, ces observations illustrent donc ma troisième hypothèse, selon laquelle la pédagogie expérimentale multisensorielle et multimodale répond aux contraintes du terrain. Ce dispositif semble donc être adéquat à l'enseignement du FLS en 1H et 2H et de ses spécificités : (grands groupes, forte hétérogénéité) tout en favorisant l'intégration des élèves primo-arrivants et faibles. Cette hypothèse sera discutée plus largement dans ma conclusion générale, dans la sous-partie « Synthèse et discussion », puis dans les sections consacrées aux limites de la recherche et aux implications pour la pratique.

4. Conclusion générale

4.1. Synthèse et discussion

L'analyse de l'ensemble des résultats obtenus ainsi que leur interprétation me permettent de revenir de manière synthétique à la question de recherche : « Dans quelle mesure une pédagogie à composante multisensorielle peut-elle favoriser l'apprentissage du lexique en FLS chez les élèves de 1H-2H, et quels sont les bénéfices spécifiques par rapport aux méthodes traditionnelles ? ».

L'ensemble des données que j'ai présentées précédemment semblent converger pour démontrer que la pédagogie expérimentale multisensorielle et multimodale à l'étude crée un environnement d'apprentissage particulièrement favorable. Elle semble avoir tendance à surpasser les méthodes traditionnelles sur plusieurs points clés.

D'un point de vue quantitatif, j'ai pu constater que les élèves des groupes expérimentaux obtiennent des scores élevés en post-test de dénomination, de désignation mais aussi en rappel de récit. En effet, ils mobilisent davantage le lexique cible en narration que les élèves des groupes contrôles.

Je l'ai aussi abordé dans mon cadre théorique, les travaux au sujet des élèves

allophones montrent que la langue de scolarisation constitue un puissant facteur d'inégalités et que l'absence de dispositifs adaptés peut conduire rapidement à des trajectoires d'échec scolaire. Ce phénomène se produit particulièrement lorsque l'élève reste en marge du groupe et des interactions langagières de la classe. En effet, la maîtrise du français langue de scolarisation (FLSco) constitue un déterminant majeur des parcours scolaires de l'élève allophones. Elle permet effectivement à l'élève allophone de prendre sa place socialement, et d'acquérir les savoirs scolaires dans les autres matières du plan d'étude.

Les analyses présentées semblent mettre en évidence que non seulement la pédagogie expérimentale favorise l'acquisition du lexique pour les élèves allophones de 1H et 2H mais qu'elle déjoue la logique cumulative de l'effet Matthieu. La pédagogie à l'étude serait donc un dispositif ciblé pouvant atténuer voire contrebalancer les effets de creusement des écarts en vocabulaire et permettre ainsi aux élèves à risques de bénéficier d'un enseignement plus efficient. Le recours à des situations impliquant le corps, l'espace et le geste semble avoir offert des points d'ancrage supplémentaires qui soutiennent la mémorisation et le rappel des mots mais aussi la possibilité d'entrer en communication même pour les élèves les plus fragiles.

En effet, selon le modèle proposé dans les travaux de Stanovich (1986) sur l'effet Matthieu, ou plus récemment ceux de Mather et Plunkett (2013)
sur le « bootstrapping », nous savons que de petits avantages initiaux en vocabulaire tendent à se cumuler au fil du temps. Cette dynamique crée des cercles vertueux pour les élèves les plus forts en lexique, creusant de plus en plus l'écart avec leurs camarades. Cette dynamique est donc spécialement problématique pour les élèves allophones en 1H et 2H.

A la fin de cette recherche, je peux donc dire que la pédagogie expérimentale multisensorielle et multimodale semble être un dispositif favorisant l'apprentissage du lexique et sa rétention, et ceci, spécifiquement pour les élèves allophones les plus faibles. De ce fait, ce dispositif peut potentiellement prévenir l'échec scolaire comparativement à la méthode traditionnelle.

D'un point de vue qualitatif, j'ai pu observer que les élèves des groupes expérimentaux avaient une attention conjointe plus fréquente. Ils utilisaient les gestes pour soutenir leurs récits et montraient une synchronisation geste-parole. Les

élèves rejouaient les mots et les scènes avec leurs corps. Le geste devenant une porte d'entrée vers la forme verbale.
Les élèves des groupes expérimentaux ont régulièrement mis en scène l'histoire avec leur corps lorsque je la leur racontais. Cela semble témoigner que la compréhension n'est plus abstraite mais empreinte d'un engagement actif. Ce qui semble enrichir la trace mnésique de la langue.

Le recours au corps et au mouvement semble donc transformer la posture de l'élève. Ma recherche sur le terrain terminée, constatant que la pédagogie expérimentale avait de bons résultats, c'est naturellement que j'ai décidé de promulguer le même enseignement à tous mes élèves. J'ai alors pu observer que tous les élèves changeaient de posture, quel que soit le groupe auquel ils avaient appartenu (contrôle ou expérimental). J'ai fait les mêmes observations que pendant ma recherche : les élèves montraient alors, de manière générale, les mêmes signes d'engagement actifs décrits précédemment pour les groupes expérimentaux.

Ces éléments vont au-delà de l'apport ludique de la pédagogie à l'étude. Ils indiquent que celle-ci engage des processus d'apprentissage différents de ceux activés dans les séances plus traditionnelles. Ce sont mes observations sur le terrain qui m'amènent directement à faire le lien entre la pédagogie expérimentale et la cognition incarnée.
J'en déduis donc que la pédagogie expérimentale est en cohérence avec les modèles de la cognition incarnée. En effet, ceux-ci soulignent le rôle des simulations sensorimotrices et de la multimodalité dans l'appropriation des mots (Barsalou, 2008; Glenberg, 2011). Sur le plan motivationnel, les comportements observés peuvent être révélateurs non seulement d'un engagement cognitif mais aussi d'un engagement affectif élevé. Les élèves des groupes expérimentaux ont montré des signes d'attention, de participation non sollicitée et ont usé de stratégies pour rechercher des solutions. Par exemple, en s'appuyant sur la gestuelle pour trouver un mot ou s'exprimer. Cela s'est aussi traduit par l'utilisation de nombreux "synonymes" (mots de remplacement) en rappel de récit.
Les élèves des groupes expérimentaux ont proposé des nouveaux gestes. Ils ont aussi exprimé l'envie de partager l'histoire à leur camarade de classe. Contrairement aux élèves des groupes contrôles qui se sont montrés souvent en retrait et peu synchronisés.

Dans le modèle de Viau (2000), comme mentionné précédemment, un élève motivé est un élève qui s'engage dans l'activité. Il fait preuve de persévérance malgré les obstacles. Et nous le savons, la motivation est un levier puissant dans l'apprentissage. Les élèves des groupes expérimentaux ont montré à la fois une combinaison d'un engagement corporel, cognitif et affectif. Un tel engagement n'a pas été observé chez les élèves de groupes contrôles.
Je peux en déduire que la pédagogie à l'étude semble particulièrement motivante.

Ces observations entrent en résonance avec les enjeux théoriques en lien avec l'échec scolaire des élèves allophones et la place de ceux-ci à l'école. Le dispositif à l'étude semble offrir un espace transitionnel sécurisé. Par exemple, les moments où le groupe répète les gestes de concert renforcent la cohésion et le sentiment d'appartenance. Ce sont des moments essentiels pour les élèves allophones. Grâce aux appuis gestuels, visuels et kinesthésiques, les élèves peuvent participer à l'activité même lorsque leur répertoire verbal est encore limité. Ceci s'est particulièrement manifesté en rappel de récit par exemple où les élèves les plus faibles ont réussi à communiquer leur version de l'histoire, maîtriser le schéma narratif et sortir du mutisme. A contrario, certains élèves des groupes contrôles ont refusé de raconter l'histoire au groupe en fin de séquence. Je peux donc en déduire que le dispositif permet aux élèves allophones, souvent en situation de décalage ou de repli, d'"habiter" plus pleinement l'espace scolaire et d'être reconnus comme sujets apprenant à part entière.

4.2 Limites de la recherche

Dans cette présente recherche, plusieurs limites sont à prendre en compte au moment d'interpréter les résultats. Premièrement, les groupes ne sont pas issus d'un échantillonnage aléatoire puisqu'il s'agit des élèves allophones des classes existantes. De plus, le nombre de participants est restreint. Dans une telle situation de recherche, il est impossible de généraliser les conclusions à l'ensemble des élèves de FLS en 1H et 2H. En effet, la taille modeste des groupes, combinée à la grande hétérogénéité des profils des élèves testés rend la généralisation infondée. Néanmoins, les tendances observées peuvent être considérées comme des indices exploratoires intéressants.

Ensuite, j'aimerais soulever le fait que cette recherche ne permet pas de contrôler l'ensemble des variables individuelles. Par exemple, les élèves n'ont pas été systématiquement évalués en amont sur leurs compétences en L1 ni sur leurs capacités d'apprentissage et leurs capacités mnésiques. Nous ignorons aussi leur familiarité avec la littérature jeunesse. Certains élèves étaient peut-être déjà familiers avec ce genres de supports alors que d'autres étaient dans la découverte. Les différences de parcours à la fois culturels et linguistiques peuvent avoir contribué aux résultats, sans que leur poids respectif puisse être précisément estimé.

Ce sont autant de variables susceptibles d'influencer l'acquisition et la rétention lexicales.

Une autre limite tient au fait que dans cette recherche, j'ai adopté deux postures : celle de l'enseignante et de la chercheuse. Cette double posture peut potentiellement compliquer la distinction entre l'effet du dispositif et l'effet de la relation pédagogique ou de mon engagement particulier. En effet, bien que j'aie essayé de rester neutre, j'étais certainement enthousiaste à enseigner avec la pédagogie expérimentale. De plus, mes observations qualitatives issues de mes notes et de ma grille d'observation sont peut-être masquées par un biais de désirabilité. Il est possible que j'aie marqué ou valorisé certains éléments allant dans le sens de mes hypothèses.

Par ailleurs, la durée de mon intervention était relativement courte. Les données que j'ai recueillies reflètent donc l'image ponctuelle des effets de la pédagogie expérimentale. En effet, j'ignore si les effets observés se maintiennent à plus long terme et si les élèves transfèrent leurs acquis dans d'autres situations. Pour documenter la stabilité des effets dans le temps, il serait nécessaire d'effectuer une étude longitudinale.

Malgré ces limites, les résultats que j'ai dégagés apportent des éléments précieux qui alimentent la réflexion quant à l'apport de la pédagogie expérimentale, multisensorielle et multimodale en FLS en 1H et 2H. Ils invitent à la poursuite des investigations. Par exemple, il serait intéressant de mener la même recherche mais avec des échantillons plus larges. Afin de mieux distinguer ce qui relève du dispositif lui-même et ce qui tient aux spécificités du contexte de la recherche, il serait aussi judicieux que le dispositif soit mis en œuvre par d'autres enseignants.

4.3 Vers une pédagogie multisensorielle et multimodale en FLS 1H et 2H : défis et perspectives

C'est face aux différents défis et questionnements que posent l'enseignement en FLS en 1H et 2H que petit à petit, j'ai construit une pédagogie différente. Je l'ai pensée adaptée aux enjeux non seulement linguistiques mais aussi sociaux et identitaires inhérents aux spécificités des d'élèves allophones de 1H et 2H.

Comme décrit dans les chapitres précédents, les leçons de FLS en 1H et 2H à disposition sont peu nombreuses. Elles se déroulent donc souvent en dehors de la classe, s'apparentant au soutien spécialisé ambulatoire. Cette intervention est malheureusement souvent fragmentée et insuffisante pour construire les bases solides du français de scolarisation (FLSco). L'élève allophone navigue très régulièrement entre deux mondes. Ce qui exige de mettre en place un dispositif pédagogique holistique reconnaissant sa globalité. En effet, l'élève allophone, spécifiquement dans les premières années de sa scolarisation, se trouve dans une dualité culturelle et linguistique, gérant une double appartenance. La pédagogie expérimentale qui s'appuie sur le multisensoriel et le multimodal, notamment au travers de l'album jeunesse et de sa représentation en 3D (marionnettes, objets de l'histoire) semble avoir créé un cadre sécurisant, favorisant ainsi les apprentissages du lexique et l'implication active de chaque élève. Elle a permis aux enfants d'entrer en lien avec le groupe et l'enseignante. Elle semble avoir transformé l'apprentissage d'une langue en une expérience de reconnexion à soi et de lien avec les autres. Il est évident, en raison de toutes les limites déjà mentionnées, que la pédagogie expérimentale multisensorielle et multimodale n'est pas à considérer comme un outil pédagogique révolutionnaire et sans faille pour toute situation pédagogique complexe en FLS. Elle s'inscrit à mon sens, dans une logique de mouvement et de construction partagée. Car nous sommes, pédagogues, un maillon parmi d'autres dans la recherche des solutions pédagogiques qui émergent à la fois des réalités du terrain mais aussi des recherches et découvertes de nos pairs.

Pour Meirieu (2009), l'éducabilité c'est faire le pari que chaque enfant est doué pour toutes les matières. Du principe de l'éducabilité découle un mouvement: celui de s'engager, de se mettre en route pour chercher et innover. Le principe de l'éducabilité pour Meirieu c'est aussi vouloir privilégier la réussite du plus grand nombre et son accès aux savoirs et aux compétences. C'est dans cette perspective

que s'ancre ma recherche. Les scores globalement faibles de départ aux prétests qu'ils soient en dénomination ou en désignation m'ont interpellée. En effet, parmi les élèves testés, certains semblaient déjà très à l'aise dans la maîtrise du français de scolarisation dans leur classe régulière. Pourtant, les résultats des prétests mettent en lumière la fragilité lexicale de ces élèves. Nous pouvons supposer qu'au premier cycle, de nombreux élèves présentent de faibles capacités lexicales que ce soit pour des raisons de plurilinguisme ou autres. Il est donc fort à parier que cette faiblesse n'est que peu visible au quotidien. Pourtant, elle représente un facteur majeur de l'échec scolaire de ces enfants. Il est essentiel que chaque enseignant se sente en adéquation entre ses valeurs, sa personnalité et les dispositifs pédagogiques qu'il choisit. Mais je pense que la pédagogie expérimentale présentée dans cette recherche pourrait faire l'objet d'une formation aux enseignants de FLS ainsi qu'aux enseignants du premier cycle confondus. En effet, au terme de ma recherche, je peux dire que la pédagogie expérimentale multisensorielle et multimodale à l'étude a des effets positifs. Elle favorise l'inclusion des élèves mutiques ou très faibles en lexique. Par le geste elle offre une porte d'entrée à la participation active et ce, avant même la maîtrise de l'oral. Elle favorise une différenciation naturelle. En effet, chaque élève s'approprie le lexique à son rythme que ce soit par le mime ou par la parole. Ceci amenant le partage d'une expérience commune. La pédagogie expérimentale présentée ici favorise aussi une dynamique de groupe positive. L'activité physique partagée et la co-régulation par le geste renforcent la cohésion interpersonnelle. Ce phénomène réduit l'intervention disciplinaire de l'enseignant.

La pédagogie à l'étude dans cette recherche pourrait donc apporter son aide à la prévention de l'échec scolaire pour un grand nombre d'élèves, qu'ils soient allophones ou non et être bénéfique pour tout un groupe classe. Il serait intéressant dès lors de faire bénéficier les enseignants qui le souhaitent d'une formation à ce dispositif, de le pratiquer et de le faire ensuite évoluer. En effet, la pédagogie expérimentale de cette recherche s'inscrit ainsi dans un principe d'inclusion et correspond aux différentes directives officielles déjà mentionnées.

Bibliographie

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *ÉLA – Études de linguistique appliquée*, *144*(4), 407-425. https://doi.org/10.3917/ela.144.0407

Bara, F., Gentaz, E., & Colé, P. (2004). Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. *Enfance*, *56*(4), 387-403.

Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, *59*, 617-645. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639

Bauer, S. (2019). L'enseignement spécialisé est-il (toujours) pertinent pour les élèves issus de la migration ? *Revue hybride de l'éducation*, *3*(1). https://www.szh.ch/rhe

Bentolila, A., Germain, B., Sprenger-Charolles, L., & Tachon, H. (2014). *L'école maternelle : Les cinq piliers du langage – cycle 1*. Nathan.

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*(10), 1068-1080. https://doi.org/10.1111/jcpp.12721

Bruner, J. (1998). *Comment les enfants apprennent à parler* (M.-P. Ollivier, Trad.). Retz. (Ouvrage original publié en 1983)

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

CASNAV de Nancy-Metz. (s. d.). *Annexe 1 – Grilles pour les différentes postures scolaires* [Document PDF]. https://sites.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/annexe_1_-_grilles_pour_les_differentes_postures.pdf

Chauveau, G. (2005, octobre). Dix risques majeurs. *Les Cahiers pédagogiques*, *436*. http://www.cahiers-pedagogiques.com/numero.php3?id_article=1873

Chomentowski, M. (2008). Approche culturelle de l'enseignement du français : Enfants de migrants, locuteurs natifs : Une place à trouver. *Tréma*, *30*.

Chomentowski, M. (2014). Apprendre en français pour apprendre le français : Du FLE/FLS au FLS/FLSCO. *Revue française de linguistique appliquée*, *19*(2), 97‑109.

Ciola, A. (1995). *Appartenances : Médiateur culturel ou co‑thérapeute en Suisse romande* [Document de travail inédit]. Université de Lausanne.

Comte, C., Cavalier, L., & Silvestre de Sacy, C. (2018). *Bien lire et aimer lire : La méthode phonétique et gestuelle créée par Suzanne Borel‑Maisonny. Méthode de lecture CP‑CE1*. Payot.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand. Français, cycle 1* (pp. 8‑10). https://www.plandetudes.ch/web/plan-d-etudes/francais-cycle-1

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2021). *Français, cycle 1, MER – Faire vivre la langue dans la classe*. https://www.ciip.ch/mer

Conseil de l'Europe. (2018). *Volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5

Nations Unies. (1951, 28 juillet). *Convention relative au statut des réfugiés*. https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-relating-status-refugees

Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching* (5e éd.). Routledge.

Cuq, J.‑P. (1995). Le FLS : Un concept en question. *Tréma*, *7*, 3‑11. https://journals.openedition.org/trema/2153

De Lièvre, B., & Staes, L. (2012). *Former les enseignants à la pédagogie différenciée : Approches, outils, analyses*. De Boeck Supérieur.

Dechamps, C. (2017). *D'ici et d'ailleurs : Le voyage des mots* [Mémoire de master inédit]. Université de Lorraine.

Dépelteau, F. (2013). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats* (2e éd.). De Boeck Supérieur.

Dionne, G., Dale, P. S., Boivin, M., & Plomin, R. (2003). Genetic evidence for bidirectional effects of early lexical and grammatical development. *Child Development*, *74*(2), 394‑412. https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402005

Direction de l'instruction publique du canton de Berne. (s. d.). *Deutsch als Zweitsprache (Français langue seconde)*. https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/fr/start/sonderpaedagogische-massnahmen/unterstuetzende-massnahmen/deutsch-als-zweitsprache.html

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59‑109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Furtos, J. (2007). Les effets cliniques de la souffrance psychique d'origine sociale. *Mental'idées*, *11*, 24‑32.

Glenberg, A. M. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*(1), 5‑18. http://eric.ed.gov/?id=EJ1070457

Goldin‑Meadow, S. (2010). Gesture's role in creating and learning language. *Enfance*, *2010*(3), 239‑255. https://doi.org/10.4074/S0013754510003034

Gullberg, M., de Bot, K., & Volterra, V. (2008). Gestures and some key issues in the study of language development. *Gesture*, *8*(2), 149‑179. https://doi.org/10.1075/gest.8.2.03gul

Hadley, E. B., & Dickinson, D. K. (2020). Measuring young children's word knowledge: A conceptual review. *Journal of Early Childhood Literacy*, *20*(2), 223‑251. https://doi.org/10.1177/1468798418779170

Haute école pédagogique BEJUNE. (s. d.). *Master of Arts en enseignement spécialisé*.

https://www.hep-bejune.ch/fr/Formations-initiales/Masters/Master-en-enseignement-specialise.html

HEP BEJUNE. (2021). *KIT du 1er accueil : Pour la scolarisation des élèves allophones*. https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/7106.pdf

Hoff, E., Quinn, J. M., & Giguere, D. (2018). What explains the correlation between growth in vocabulary and grammar? New evidence from latent change score analyses of simultaneous bilingual development. *Developmental Science*, *21*(2), e12536. https://doi.org/10.1111/desc.12536

Jennings, L., & Cribbie, R. A. (2017). Comparing pre-post change across groups: Guidelines and recommendations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *29*(4), 689-708. https://doi.org/10.1007/s10882-017-9552-7

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2e éd.). Beauchemin.

Latouche, A. (2019). Agier, Michel (2018). *L'étranger qui vient : Repenser l'hospitalité*. Paris, Seuil. *e-Migrinter*, *18*. https://doi.org/10.4000/e-migrinter.1557

Lavigne, J., Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (2007). Le rappel de récit : Comparaison de trois méthodes de cotation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *10*(2), 165-179. https://doi.org/10.7202/1018169ar

Lesage, B. (2017). L'espace et le temps en psychomotricité. Dans *Manuel d'enseignement de psychomotricité* (pp. 81-93). De Boeck Supérieur.

Loiseau, L. (2019). *L'album de littérature jeunesse, un outil pour apprendre à vivre ensemble à l'école maternelle* [Mémoire de master inédit]. Archive ouverte HAL. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02281380

Luste-Chaa, O. (2009). *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : Conceptions et applications* [Thèse de doctorat inédite]. Université Paul Verlaine – Metz.

Macedonia, M., & von Kriegstein, K. (2012). Gestures enhance foreign language learning. *Language Learning*, *62*(2), 393‑410. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00649.x

Macaigne, C. (2021). *Appropriation psychocorporelle et individuation du jeune enfant : Accompagnement en psychomotricité* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Bordeaux.

Mather, E., & Plunkett, K. (2013). Bootstrapping the early lexicon: How do children use old knowledge to create new meanings? *Frontiers in Psychology*, *4*, Article 96. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00096

Mavilidi, M. F., Okely, A. D., Chandler, P., Cliff, D. P., & Paas, F. (2015). Effects of integrated physical exercises and gestures on preschool children's foreign language vocabulary learning. *Educational Psychology Review*, *27*(3), 413‑426.

Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. *Les Cahiers dynamiques*, *43*(1), 4‑9. https://doi.org/10.3917/lcd.043.0004

Ministère de l'Éducation du Québec. (2017). *L'enseignement du vocabulaire en classe de français langue seconde*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/ressources-pedagogiques/Vocabulaire-langue-seconde.pdf

Mottet, G. (2021). L'amélioration des compétences scolaires des enfants de migrants en Suisse : L'encouragement comme nouveau paradigme des politiques éducatives. *Alterstice – Revue internationale de la recherche interculturelle*, *10*(2), 57‑68. https://doi.org/10.7202/1084913ar

Office fédéral de la statistique. (2023). *L'éducation en Suisse – Rapport 2023*.

Piot, A. (2021). *Être parti sans être arrivé : Une lecture psychomotrice des parcours migratoires* [Mémoire de master inédit]. Institut de formation en psychomotricité de la Salpêtrière.

Praz Pitteloud, S. (2008). Interactions autour des contes dans le cadre d'une prise en charge logopédique de groupe. *Tranel*, *49*, 153‑168.

Programme national suisse de recherche 52. (2009). *L'impact de la migration sur les enfants, les jeunes et les familles : Rapport de synthèse*. Fonds national suisse.

https://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp52/nfp52_publikationen_schlussbericht_f.pdf

Rocher, G. (1995). Culture, civilisation et idéologie. Dans G. Rocher, *Introduction à la sociologie générale* (Vol. 2, pp. 19‑24). Hurtubise HMH.

Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, *12*(3), 329‑363. https://doi.org/10.1177/1362168808089921

Scotton, R. (2022). *Je lis avec Splat : Splat et la grosse citrouille – Niveau 3*. Nathan.

Shuttleworth, M. (2008, 13 août). Le modèle quasi‑expérimental. *Explorable.com*. https://explorable.com/fr/le-modele-quasi-experimental

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, *21*(4), 360‑407.

Stébé, J.‑M. (2020). Herbert Mead [Support de travaux dirigés inédit]. Université de Lorraine. http://jeanmarcstebe.com/wp-content/uploads/2020/09/Texte-3-TD-Licence-2-Socio.-Géné..pdf

Tabors, P. O. (2008). *One Child, Two Languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language* (2e éd.). Brookes Publishing.

Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, *8*(2), 219‑235.

Verdelhan‑Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Presses universitaires de France.

Vianin, P. (2024, 4 octobre). *Conférence journée pédagogique Corgémont* [Conférence]. Journée pédagogique de Corgémont, Suisse.

Viau, J., Montésinos‑Gelet, I., & Carignan, I. (2023). *Rappelle‑toi cette histoire : Enseigner le rappel du récit grâce à la littérature jeunesse*. Chenelière Éducation.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *El Bassair*. http://elbassair.net/downloads/tarbawaiyate/G10/05.pdf

Vickers, A. J. (2001). The use of percentage change from baseline as an outcome in a controlled trial is statistically inefficient: A simulation study. *BMC Medical Research Methodology*, *1*, Article 6. https://doi.org/10.1186/1471-2288-1-6

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Éds.). Harvard University Press.

Annexe 1

Corpus lexical

Personnages

Maman
Splat
Harry souris

Formes verbales

Maman balaye
Aider à ramasser
(Il) plonge
Va chercher
Grimper sur
Faire rouler
Garder l'équilibre
Traverser un pont
Passer entre

Mots

Saisons
L'automne
Un tas
Une citrouille
Le jardin
Un épouvantail
La pente

Emotions

Contents
Peur
Paniqué

Mots en liens

Sa saison préférée
Les feuilles mortes

Critères

Orange
Minuscule
Grosse
Énorme
Ronde
Pas ronde

Mots émotions

Contents ...
Peur ...
Paniqué ...



Annexe 2

Lexique proposé en L1



Annexe 3
Cartes illustrées

Lexique partie 1
Images *(Les images sont utilisées sans le texte en leçons)*



Lexique partie 2
Images *(Les images sont utilisées sans le texte en leçons)*



Annexe 4

Corpus lexical
Prétest / Dénomination

Mots dans la langue maternelle .....

Elève : .....

Personnages

Maman ...
Splat ...
Harry souris ...

Critères

Orange
Minuscule
Grosse
Énorme
Ronde
Pas ronde

Mots

Les saisons ...
L'automne ...
Un tas ...
Une citrouille ...
Le jardin ...
Un épouvantail ...
La pente ...

Mots en liens

Sa saison préférée ...
Les feuilles mortes ...

Formes verbales

Maman balaye ...
Aider à ramasser ...
(Il) plonge ...
Va chercher ...
Grimper sur ...
Faire rouler ...
Garder l'équilibre ...
Traverser un pont ...
Passer entre ...

Mots émotions

Content ...
Peur ...
Paniqué ...

Total .....

Corpus lexical
Prétest / Désignation

Mots dans la langue maternelle .....

Elève numéro : .....

Personnages

Maman ...
Splat ...
Harry souris ...

Critères

Orange
Minuscule
Grosse
Énorme
Ronde
Pas ronde

Mots

Les saisons ...
L'automne ...
Un tas ...
Une citrouille ...
Le jardin ...
Un épouvantail ...
La pente ...

Mots en liens

Sa saison préférée ...
Les feuilles mortes ...

Formes verbales

Maman balaye ...
Aider à ramasser ...
(Il) plonge ...
Va chercher ...
Grimper sur ...
Faire rouler ...
Garder l'équilibre ...
Traverser un pont ...
Passer entre ...

Mots émotions

Content ...
Peur ...
Paniqué ...

Total : .....

Corpus lexical
Post-test / Dénomination

Mots dans la langue maternelle .....

Elève numéro : .....

Personnages

Maman ...
Splat ...
Harry souris ...

Critères

Orange
Minuscule
Grosse
Énorme
Ronde
Pas ronde

Mots

Les saisons ...
L'automne ...
Un tas ...
Une citrouille ...
Le jardin ...
Un épouvantail ...
La pente ...

Mots en liens

Sa saison préférée ...
Les feuilles mortes ...

Formes verbales

Maman balaye ...
Aider à ramasser ...
(Il) plonge ...
Va chercher ...
Grimper sur ...
Faire rouler ...
Garder l'équilibre ...
Traverser un pont ...
Passer entre ...

Mots émotions

Content ...
Peur ...
Paniqué ...

Total : .....

Corpus lexical
Post-test / Désignation

Mots dans la langue maternelle .....

Elève numéro : .....

Personnages

Maman ...
Splat ...
Harry souris ...

Critères

Orange
Minuscule
Grosse
Énorme
Ronde
Pas ronde

Mots

Les saisons ...
L'automne ...
Un tas ...
Une citrouille ...
Le jardin ...
Un épouvantail ...
La pente ...

Mots en liens

Sa saison préférée ...
Les feuilles mortes ...

Formes verbales

Maman balaye ...
Aider à ramasser ...
(Il) plonge ...
Va chercher ...
Grimper sur ...
Faire rouler ...
Garder l'équilibre ...
Traverser un pont ...
Passer entre ...

Mots émotions

Content ...
Peur ...
Paniqué ...

Total : .....

Annexe 5
Grille d'observation

Date: ..... / Groupe : 1 contrôle / Séquence numéro : ..... Élève numéro : .....

Critères	**Indicateurs observables**	
Implication dans la tâche	S'investit dans l'activité	
	Persévère	
	Essaie de suivre les consignes	
Participation active	Participe lors des activités (oralement ou non, mais fait preuve de communication)	
Plaisir d'apprendre	Manifeste de l'enthousiasme ou de la curiosité	
	Se montre volontaire pour s'engager dans une tâche	
	Manifeste son ressenti (oralement ou physiquement)	

Observations

Annexe 6
Résultats bruts

Tâche de dénomination

Groupes	Elèves	Prétest	Posttest
G1	E1	36,67%	60%
G1	E2	11,33%	36,67%
G1	E3	0	23,33%
G1	E4	26,67%	50%
G1	E5	13,33%	43,33%
G1	E6	3,33%	10%
G1	E7	10%	10%
G1	E8	23,33%	85,7%
G2	E1	0	30%
G2	E2	36,67%	90%
G2	E3	20%	80%
G2	E4	3,33%	83,33%
G2	E5	23,33%	70%
G2	E6	23,33%	83,33%
G2	E7	23,33%	83,33%
G3	E1	13,33%	50%
G3	E2	30%	26,67%
G3	E3	13,33%	60%
G3	E4	43,33%	53,33%
G4	E1	16,67%	93,33%
G4	E2	40%	76,67%
G4	E3	23,33%	93,33%

Prétest dénomination / Lexique en rappel de récit

Groupes	Elèves	Prétest	Rappel de récit
G1	E1	36,67	56,67
G1	E2	11,33	33,33
G1	E3	0	13,33
G1	E4	26,67	56,67
G1	E5	13,33	30
G1	E6	3,33	3,33
G1	E7	10	3,33
G1	E8	23,33	36,67
G2	E1	0	20
G2	E2	36,67	83,33
G2	E3	20	63,33
G2	E4	3,33	63,33
G2	E5	23,33	67,67
G2	E6	23,33	33,33
G2	E7	23,33	83,33
G3	E1	13,33	36,67
G3	E2	30	13,33
G3	E3	13,33	43,33
G3	E4	44,33	56,67
G4	E1	16,67	66,67
G4	E2	40	53,33
G4	E2	23,33	

Tâche de désignation

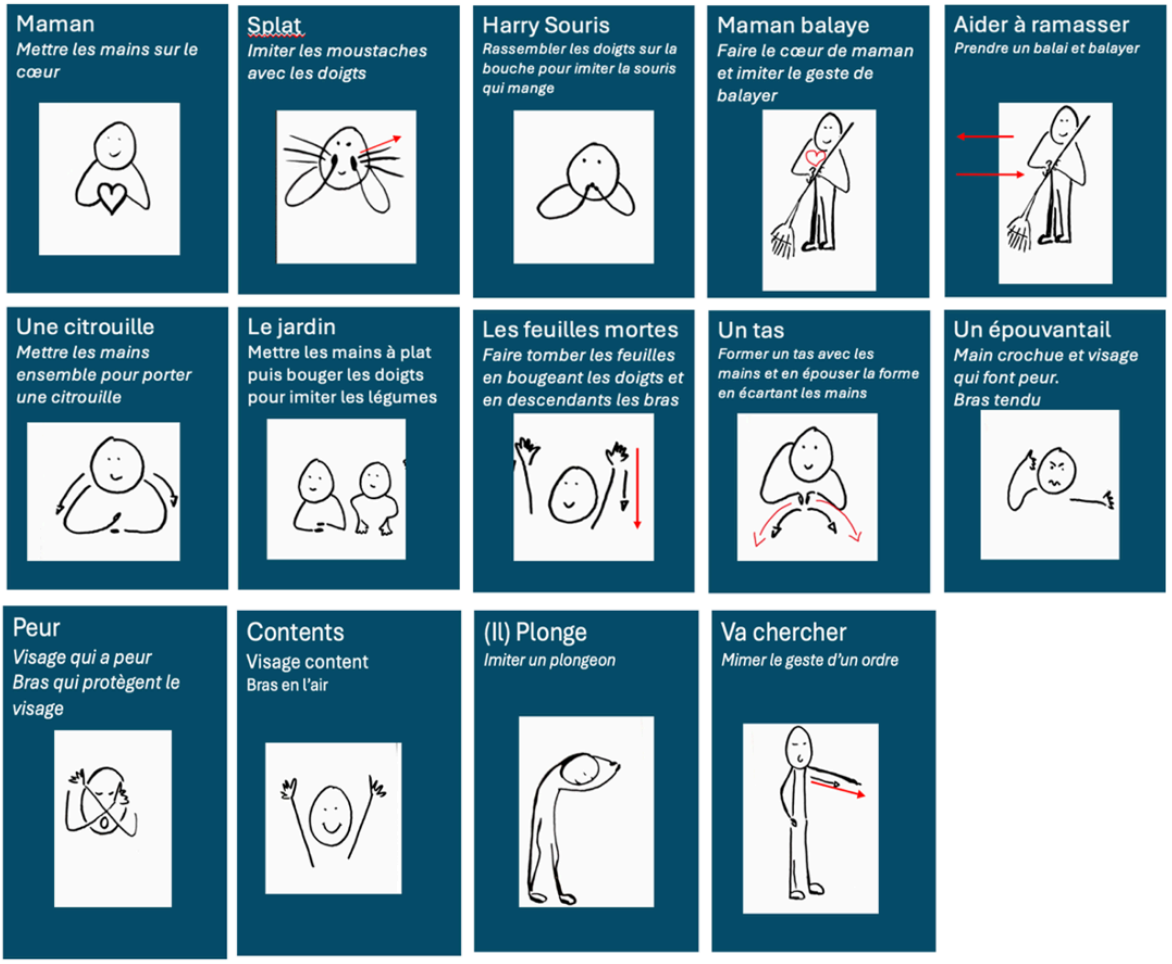
Groupes	Elèves	Prétest	Prétest
G1	E1	36,67	93,33
G1	E2	50	56,67
G1	E3	33,33	56,67
G1	E4	83,33	93,33
G1	E5	66,67	76,67
G1	E6	26,67	26,67
G1	E7	50	46,67
G1	E8	53,33	70
G2	E1	10	44,12
G2	E2	80,33	100
G2	E3	66,67	100
G2	E4	30	100
G2	E5	56,67	96,67
G2	E6	23,33	96,67
G2	E7	70	100
G3	E1	37,67	70
G3	E2	23,33	46,67
G3	E3	60	93,33
G3	E4	53,33	73,33
G3	E1	73,33	100
G4	E2	56,67	90
G4	E3	76,67	100

Prétest dénomination / Richesse phrastique

Groupes	Elèves	Prétest	Points phrases
G1	E1	36,67%	13
G1	E2	11,33%	10
G1	E3	0	6
G1	E4	26,67%	17
G1	E5	13,33%	2
G1	E6	3,33%	0
G1	E7	10%	2
G1	E8	23,33%	19
G2	E1	0	2
G2	E2	36,67%	31
G2	E3	20%	28
G2	E4	3,33%	21
G2	E5	23,33%	20
G2	E6	23,33%	21
G2	E7	23,33%	23
G3	E1	13.33%	17
G3	E2	30%	3
G3	E3	13,33%	3
G3	E4	43,33%	21
G4	E1	16,67%	12
G4	E2	23,33%	12
G4	E3		

Annexe 7 / Gestes iconiques

Lexique partie 1



Annexe 8 / Gestes iconiques

Lexique partie 2

Minuscule
Rapprocher les doit et montrer un minuscule espace



Grosse
Ecarter les mains pour montrer un grand espace



Enorme
Ecarter les mains pour montrer un énorme espace



La pente
Descendre la main en mimant une pente



Grimper sur
Les mains en position de grimpe. Lever le pied pour grimper



Rond
Tracer un rond avec les mains



Pas rond
Tracer les tour de la courge qui n'est pas ronde



Faire rouler
Mimes le roulement avec les mains



Garder l'équilibre
Se mettre dans une position d'équilibre



Traverser un pont
Marcher sur place et mimer la traversée du pont avec la main



Passer entre
Mettre les mains ensemble, les avancer en faisant des zigzags



Paniqué
Crisper le visage et mettre les mains sur les joues



Orange
En partant de chaque côté, former une petite orange avec les mains



Annexe 9

Cartes pour exercer le lexique des critères



Annexe 10
Séquences 1

Semaines 3 **Séquence 1**

Partie 1 Pages 1-19 de l'album

Séquence 1
Apprentissage du lexique
(Partie 1, Annexes 3 et 7)

Groupes G2/G4 expérimentaux
Intégration du mouvement et du corps dans les apprentissages en plus des canaux visuels et auditifs.
Production de gestes iconiques (Annexe 7)

Etapes

1. Montrer les mots avec les images en les prononçant. Poser les cartes devant les élèves. Les élèves écoutent.
2. Dire le mot, montrer la carte et montrer le geste iconique. Idem, mais cette fois-ci, après chaque mot, les élèves imitent le geste.
3. Jeu. Tirer une carte image au hasard, la montrer, les élèves produisent le geste correspondant.
4. Idem, mais cette fois, les élèves répètent le mot en produisant le geste.
5. Donner la possibilité aux élèves avancés de dire des mots qui seront produits en geste et prononcés par la classe.
6. Dire plusieurs mots à la suite, chaque fois les élèves produisent les gestes sans prononcer les mots.
7. Retourner les cartes images les unes après les autres. Intégrer les mots abstraits *: saison, saison préférée et automne*. Dire le mot, les élèves écoutent. Ensemble, couper le mot en syllabes et frapper les syllabes dans les mains en prononçant le mot. Montrer sur les doigts le nombre de syllabes en disant le mot. Avec les mots abstraits et d'autres mots, écouter le son initial du mot. Signer le son (Borel-Maisonny)
8.Jeu tape-mots (intégrer les mots abstraits).L'enseignante ou certains élèves disent un mot, à l'aide de tape-mouche, les élèves tapent le plus rapidement possible sur la carte image correspondante. Idem, mais en montrant le geste iconique.
9. Présentation de l'album jeunesse. Lire l'image ensemble. Traduire le titre dans les différentes langues de la classe. Supposer une histoire. Commencer à raconter le récit (Pages 1-10).
10. Reformulation guidée du récit avec les images séquentielles (rappel de récit par les élèves). Utiliser les marionnettes et les accessoires en 3D

Semaines 3 **Séquence 1**

Partie 1. Pages 1-19 de l'album

Séquence 1
Apprentissage du lexique
(Partie 1, Annexes 3)

Groupes G1/G3 contrôles
Application d'une pédagogie traditionnelle
Canaux visuels et auditifs

Etapes

1. Montrer les mots avec les images en les prononçant. Poser les cartes devant les élèves. Les élèves écoutent.
2. Dire le mot, montrer l'image, mais cette fois-ci, après chaque mot, les élèves répètent le mot.
3. Jeu. Tirer une carte image au hasard, la montrer, les élèves disent le mot avec de l'aide
4. Mettre les cartes au centre, l'élève choisit un mot qu'il prononce ou le fait prononcer à l'enseignante
5. Donner la possibilité aux élèves avancés de dire des mots qui seront ensuite répétés par la classe.
6. Dire plusieurs mots à la suite en montrant les images, les élèves les mémorisent et les répètent
7. Retourner les cartes images les unes après les autres. Intégrer les mots abstraits *: saison, saison préférée et automne*. Dire le mot, les élèves écoutent. Ensemble, couper le mot en syllabes oralement. Identifier ensemble orale le son initial de chaque mot.
8. Jeu. L'enseignante ou les élèves font deviner aux autres un mot par sa couleur, les sons, son utilité, etc.
9. Présentation de l'album jeunesse. Lire l'image ensemble. Traduire le titre dans les différentes de la classe. Supposer une histoire. Commencer à raconter le récit (Pages 1-10).
10. Reformulation guidée du récit (rappel de récit uniquement oral par les élèves).

Annexe 11
Séquences 2

Semaines 4 **Séquence 2**

Partie 1. Pages 1-19 de l'album

Séquence 2
Apprentissage du lexique
(suite du lexique)
(Partie 1, Annexes 3)

Groupes G2/G4 expérimentaux
Intégration du mouvement et du corps dans les apprentissages en plus des canaux visuels et auditifs.
Production de gestes iconiques (Annexe

Etapes

1. Montrer les mots du lexique (suite de la partie 1),avec les images en les prononçant. Poser les cartes devant les élèves. Ils écoutent.
2. Dire le mot, montrer la carte et montrer le geste iconique. Idem, mais cette fois-ci, après chaque mot, les élèves imitent le geste.
3. Jeu. Tirer une carte image au hasard, la montrer, les élèves produisent le geste correspondant.
4. Idem, mais cette fois, les élèves répètent le mot en produisant le geste.
5. Donner la possibilité aux élèves avancés de dire des mots qui seront produits en gestes et dits par la classe.
6. Dire plusieurs mots à la suite, chaque fois les élèves produisent les gestes sans prononcer les mots.
7. Retourner les cartes images les unes après les autres. Dire le mot, les élèves écoutent. Ensemble, couper le mot en syllabes et frapper les syllabes dans les mains en prononçant le mot. Montrer sur les doigts le nombre de syllabes en disant le mot. Avec les mots abstraits et d'autres mots, écouter le son initial du mot. Signer le son (Borel-Maisonny)
8. Jeu tape-mots. L'enseignante ou certains élèves disent un mot, à l'aide de tape-mouche, les élèves tapent le plus rapidement possible sur la carte image correspondante. Idem, mais en montrant le geste iconique.
9. Récit de l'album(Pages 10-19).
10. Reformulation guidée du récit avec les images séquentielles (rappel de récit par les élèves). Utiliser les marionnettes et les accessoires en 3D

Semaines 4 **Séquence 2**

Partie 1. Pages 1-19 de l'album

Séquence 2
Apprentissage du lexique
(suite du lexique)
(Partie 1, Annexes 3)

Groupes G1/G3 contrôles
Application d'une pédagogie traditionnelle
Canaux visuels et auditifs

Etapes

1.Montrer les mots du lexique (suite de la partie 1),avec les images en les prononçant. Poser les cartes devant les élèves. Ils écoutent.
2. Dire le mot, montrer mais cette fois-ci, après chaque mot, les élèves répètent le mot
3. Jeu. Tirer une carte image au hasard, la montrer, les élèves disent le mot avec de l'aide
4. Mettre les cartes au centre, l'élève choisit un mot qu'il prononce ou le fait prononcer à l'enseignante
5. Donner la possibilité aux élèves avancés de dire des mots qui seront ensuite répétés par la classe.
6. Dire plusieurs mots à la suite en montrant les images, les élèves les mémorisent et les répètent
7. Retourner les cartes images les unes après les autres. Intégrer les mots abstraits *: saison, saison préférée et automne*. Dire le mot, les élèves écoutent. Ensemble, couper le mot en syllabes oralement. Identifier ensemble oralement le son initial de chaque mot.
8. Jeu. L'enseignante ou les élèves font deviner aux autres un mot par sa couleur, les sons, son utilité, etc.
9. Raconter le récit (Pages 10-19).
10. Reformulation guidée du récit (rappel de récit uniquement oral par les élèves).

Annexe 12
Séquences 3

Semaines 5 **Séquence 3**

Partie 2. Pages 20-39 de l'album

Séquence 3
Apprentissage du lexique
(thème critères)
(Partie 2, Annexes 3, 8 , 9, 15)

Groupes G2/G4 expérimentaux
Intégration du mouvement et du corps dans les apprentissages en plus des canaux visuels et auditifs.
Production de gestes iconiques (Annexe

⊙ **Etapes**

1. Montrer les mots avec les images en les prononçant. Poser les cartes devant les élèves. Les élèves écoutent.
2. Dire le mot, montrer la carte et montrer le geste iconique. Idem, mais cette fois-ci, après chaque mot, les élèves imitent le geste.
3. Jeu. Tirer une carte image au hasard, la montrer, les élèves produisent le geste correspondant.
4. Idem, mais cette fois, les élèves répètent le mot en produisant le geste. Prendre les figurine 3D, montrer, toucher et dire les mots (minuscule, grosse, énorme, ronde, pas ronde, orange et grosse, etc.). Avec les figurines répéter la gestuelle
5. Donner la possibilité aux élèves avancés de dire des mots qui seront produits et dits par la classe.
6. Dire plusieurs mots à la suite, chaque fois les élèves produisent les gestes sans prononcer les mots.
7. Retourner les cartes images les unes après les autres. Dire le mot, les élèves écoutent. Ensemble, couper le mot en syllabes et frapper les syllabes dans les mains en prononçant le mot. Montrer sur les doigts le nombre de syllabes en disant le mot. Écouter le son initial du mot. Signer le son (Borel-Maisonny)
8.Jeu tape-mots. L'enseignante ou certains élèves disent un mot, à l'aide de tape-mouche, les élèves tapent le plus rapidement possible sur la carte image correspondante. Idem mais en montrant les gestes.
9. Récit de l'album jeunesse (pages 20-29).
11. Reformulation guidée du récit avec les images séquentielles (rappel de récit par les élèves). Utiliser les marionnettes et les accessoires en 3D

Semaines 5 **Séquence 3**

Partie 2. Pages 20-39 de l'album

Séquence 3
Apprentissage du lexique
(Thème critères)
(Partie 2, Annexes 3)

Groupes A/B contrôles
Application d'une pédagogie traditionnelle
Canaux visuels et auditifs

⊙ **Etapes**

1.Montrer les mots du lexique avec les images en les prononçant. Poser les cartes devant les élèves. Ils écoutent.
2. Dire le mot, montrer mais cette fois-ci, après chaque mot, les élèves répètent le mot
3. Jeu. Tirer une carte image au hasard, la montrer, les élèves disent le mot avec de l'aide
4. Mettre les cartes au centre, l'élève choisit un mot qu'il prononce ou le fait prononcer à l'enseignante
5. Donner la possibilité aux élèves avancés de dire des mots qui seront ensuite répétés par la classe.
6. Dire plusieurs mots à la suite en montrant les images, les élèves les mémorisent et les répètent
7. Retourner les cartes images les unes après les autres. Dire le mot, les élèves écoutent. Ensemble, couper le mot en syllabes oralement. Identifier ensemble orale le son initial de chaque mot.
8. Prendre les cartes de courges différentes (Annexe 9) et dire oralement quels critères on voit.
9. Jeu. L'enseignante ou les élèves font deviner aux autres une carte en incluant les critères étudiés.
10. Récit de l'album jeunesse (Pages 20-29).
11. Reformulation guidée avec les images séquentielles du récit (rappel de récit uniquement oral par les élèves).

Annexe 13
Séquences 4

Semaines 6 **Séquence 4**

Partie 2. Pages 20-39 de l'album

Séquence 2
Apprentissage du lexique
(suite du lexique)
(Partie 2, Annexes 3, 8)

Groupes G2/G4 expérimentaux
Intégration du mouvement et du corps dans les apprentissages en plus des canaux visuels et auditifs.
Production de gestes iconiques (Annexe

Etapes

1. Montrer les mots du lexique(suite de la partie 2),avec les images en les prononçant. Poser les cartes devant les élèves. Ils écoutent.
2. Dire le mot, montrer la carte et montrer le geste iconique. Idem, mais cette fois-ci, après chaque mot, les élèves imitent le geste.
3. Jeu. Tirer une carte image au hasard, la montrer, les élèves produisent le geste correspondant.
4. Idem, mais cette fois, les élèves répètent le mot en produisant le geste.
5. Donner la possibilité aux élèves avancés de dire des mots qui seront produits et dits par la classe.
6. Dire plusieurs mots à la suite, chaque fois les élèves produisent les gestes sans prononcer les mots. Idem mais en utilisant ue les formes verbales (mimes d'actions à la suite).
7. Retourner les cartes images les unes après les autres. Dire le mot, les élèves écoutent. Ensemble, couper le mot en syllabes et frapper les syllabes dans les mains en prononçant le mot. Montrer sur les doigts le nombre de syllabes en disant le mot. Avec les cartes, écouter le son initial des mots. Signer le son (Borel-Maisonny)
8. Jeux. L'enseignante ou certains élèves disent un mot, à l'aide de tape-mouche, les élèves tapent le plus rapidement possible sur la carte image correspondante. Un élève mime les actions avec les gestes iconiques. Les autres devinent le mot
9. Récit de l'album(Pages 30-39).
10. Reformulation guidée du récit avec les images séquentielles (rappel de récit par les élèves). Utiliser les marionnettes et les accessoires en 3D (Annexe 15)

Semaines 6 **Séquence 4**

Partie 2. Pages 20-39 de l'album

Séquence 4
Apprentissage du lexique
(Thème critères)
(Partie 2, Annexe 3)

Groupes G1/G3 contrôles
Application d'une pédagogie traditionnelle
Canaux visuels et auditifs

Etapes

1.Montrer les mots du lexique (suite de la partie 2),avec les images en les prononçant. Poser les cartes devant les élèves. Ils écoutent.
2. Dire le mot, montrer l'image, mais cette fois-ci, après chaque mot, les élèves répètent en prononçant lentement.
3. Jeu. Tirer une carte image au hasard, la montrer, les élèves disent le mot avec de l'aide.
4. Mettre les cartes au centre, l'élève choisit un mot qu'il prononce ou le fait prononcer à l'enseignante
5. Donner la possibilité aux élèves avancés de dire des mots qui seront ensuite répétés par la classe.
6. Dire plusieurs mots à la suite en montrant les images, les élèves les mémorisent et les répètent
7. Retourner les cartes images les unes après les autres. Dire le mot, les élèves écoutent. Ensemble, couper le mot en syllabes oralement. Identifier ensemble orale le son initial de chaque mot.
8. Jeu. Faire deviner un mot grâce à ses critères, sa fonction ou les sons, ...
10. Récit de l'album jeunesse (Pages 30-39).
11. Reformulation guidée avec les images séquentielles du récit (rappel de récit uniquement oral par les élèves).

Annexe 14
Séquences 5

Semaines 7 **Séquence 5**

Parties 1 et 2. Pages 1-39 de l'album

Séquence 2
Répétition du lexique
(Parties 1 et 2, Annexes 3, 7, 8, 9)

Groupes G2/G4 expérimentaux
Intégration du mouvement et du corps dans les apprentissages en plus des canaux visuels et auditifs.
Production de gestes iconiques

⊙ **Etapes**

Les activités choisies à ce stade, correspondront aux besoins des élèves. Elles devront permettre la répétition du lexique entier et seront à choix parmi les étapes des séquences 1-4.

Reformulation guidée du récit avec les images séquentielles (rappel de récit par les élèves). Utiliser les marionnettes et les accessoires en 3D (Annexe 15)

Semaines 7 **Séquence 5**

Partie 2. Pages 20-39 de l'album

Séquence 5
Répétition du lexique
(Parties 1 et 2, Annexe 3)

Groupes G1/G3 contrôles
Application d'une pédagogie traditionnelle
Canaux visuels et auditifs

⊙ **Etapes**

Les activités choisies à ce stade, correspondront aux besoins des élèves. Elles devront permettre la répétition du lexique entier et seront à choix parmi les étapes des séquences 1-4.

Reformulation guidée (rappel de récit uniquement oral par les élèves).

Annexe 15
Matériel en 3D pour raconter l'histoire

Personnages



Le jardin



Les lieux



Citrouilles / Critères

