

 École supérieure du professorat et de l'éducation Toulouse Midi-Pyrénées	 UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès	 Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées
---	---	---

**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT  
ET DE LA FORMATION »**

<b>Mention</b>	<b>Parcours</b>
Premier degré	<b>MEEF</b>

Domaine de recherche    Maîtrise langage & langues                      Centre    Toulouse

**MEMOIRE**

Utiliser un même album dans deux langues pour travailler le lexique en  
CM2

Vincent GOLFIN

<b>Directeur de mémoire</b> (en précisant le statut)	<b>Co-directeur de mémoire</b> (en précisant le statut)
Manuel Pérez - PREC Toulouse	Claudine Garcia-Debanc - Professeure des universités
<b>Membres du jury de soutenance</b> : (en précisant le statut)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manuel Pérez - PREC Académie de Toulouse</li> <li>- Claudine Garcia-Debanc - Professeure des universités</li> <li>-</li> <li>-</li> </ul>	
<b>Soutenu le</b> (jj/mm/aaaa) 18/06/18    -	

**Année universitaire 2017-2018**

## Utiliser un même album dans deux langues pour travailler le lexique en CM2

### Sommaire

<b>Introduction</b> .....	3
<b>1. Du développement de la posture métalinguistique à l'acquisition de compétences en langue</b> .....	9
1.1. Mettre les élèves dans une posture métalinguistique .....	9
1.1.1. Entrée dans la posture métalinguistique : définition .....	9
1.1.2. Une posture d'acquisition du langage chez l'enfant.....	9
1.1.3. Une posture réflexive sur la langue pour l'élève .....	10
1.2. Organiser des activités langagières et linguistiques à l'école primaire.....	12
1.2.1. Décloisonnement de tous les sous-domaines du français.....	12
1.2.2. Travail interphrastique en étude de la langue .....	13
1.2.3. Traitement de l'erreur et pratiques d'expression.....	16
1.3. Renforcer les compétences en langue par la comparaison des langues .....	17
1.3.1. Les compétences métalinguistiques au service des progrès en langue.....	17
1.3.2. Mise en place de la pédagogie du détour à travers les activités de comparaison des langues .....	18
1.3.3. Situation-problème et développement de stratégies réflexives. ....	20
<b>2. Une séquence pédagogique au service d'un recueil de données</b> .....	23
2.1. Une démarche de comparaison des langues permettant l'approche métalinguistique .....	23
2.1.1. Deux dispositifs parallèles : monolingue et bilingue .....	23
2.1.2. Principes didactiques .....	25
2.1.3. Organisation pédagogique .....	26
2.2. Supports pédagogiques et activités des élèves .....	28
2.2.1. Justification des choix d'albums de littérature de jeunesse .....	28
2.2.2. Rôle des illustrations .....	29

2.2.3. Tâches proposées .....	32
2.2.4. Outils des élèves et traces écrites collectives .....	34
2.3. Présentation du protocole de recueil de données .....	35
2.3.1. Modalités pratiques : un double recueil de données.....	35
2.3.2. Recueil diachronique .....	36
2.3.3. Recueil comparatif.....	37
3.1. Données quantifiables et tendances du recueil de données.....	38
3.1.1. Contexte et résultats généraux.....	38
3.1.2. Étude des résultats des élèves selon une comparaison diachronique .....	40
3.1.3. Étude des résultats des élèves selon une comparaison des dispositifs .....	41
3.2. Analyse des travaux des élèves et difficultés possibles .....	43
3.2.1. Méthodologie générale et choix des productions étudiées .....	43
3.2.2. Laura, en baisse à la fin de chacun des deux dispositifs.....	45
3.2.3. Peter, en baisse importante au début du dispositif bilingue .....	46
3.2.4. Arnaud, en baisse stable tout au long du dispositif bilingue .....	49
3.3. Un regard sur le dispositif .....	51
3.3.1. Les biais identifiés .....	51
3.3.2. Les réussites constatées .....	52
3.3.3. Adaptations possibles du protocole et investigations futures.....	56
<b>Conclusion</b> .....	60
<b>Bibliographie</b> .....	62
<b>Annexes</b> .....	64

## Introduction

« *On n'apprend bien une langue étrangère que si on a quelque chose à y dire*<sup>1</sup>. »

Ce sont là les paroles de Mlle Nahoum, professeure d'anglais en collège dans le roman *Kamo, l'agence Babel*, écrit par Daniel Pennac. Quoiqu'elles proviennent d'un être de papier, ces paroles raisonnent de vérité à tel point qu'elles semblent s'appliquer en réalité à toutes les langues.

En tant qu'enseignant stagiaire auprès d'une classe de 29 élèves de CM2 en milieu urbain, nous y avons découvert que pour certains élèves et pour certaines élèves<sup>2</sup>, le français demeure une langue étrangère dans le sens où bien qu'ils manifestent un très fort désir d'expression, il leur est difficile de l'assouvir. Ces élèves sont issus de familles proches de l'école, sont volontaires pour apprendre, et manifestent un fort désir de s'exprimer dans l'espace que leur offre la classe. En outre, en tant que francophones, le fait que le français soit la langue de scolarisation ne constitue pas une entrave à leur expression en français. Et pourtant des difficultés persistent qui empêchent ces élèves de s'exprimer dans ce qui devrait être leur langue. Quelles sont-elles, et comment lever ces barrières pour rendre à ces élèves l'usage de cette langue ?

Quand on a quelque chose à dire mais qu'on n'arrive pas à le dire, cela signifie que les mots à notre disposition ne sont pas suffisants, et il est alors temps d'innover en trouvant d'autres mots, parfois en les cherchant ailleurs. C'est la raison pour laquelle cette réflexion propose de mettre un travail ancré dans des activités de comparaison des langues au service d'un objectif très spécifique : élargir ses connaissances lexicales. Pour les élèves, c'est la langue anglaise qui sera en quelque sorte appelée au secours quand la langue française ne suffit plus. Nous avons choisi à cet égard de nous intéresser à la langue française en la plaçant au même plan que toutes les autres, ce qui requiert de faire un temps abstraction de son statut particulier en tant que langue de scolarisation. Si elles sont considérées comme étant de même valeur que toutes les autres, la langue anglaise et la langue française constitueront deux moyens pour une même fin : un apport dans les connaissances en étude de la langue. Il semble pertinent d'éviter d'attribuer davantage de

---

<sup>1</sup> PENNAC, Daniel. *Kamo, l'agence Babel*. Evreux : Gallimard Jeunesse, 1997. Folio Junior, p. 19.

<sup>2</sup> Dans la suite de notre travail, nous désignerons l'ensemble de nos élèves par le masculin, pour des raisons d'économie de langage et de clarté. Malgré ce, nous tenons à préciser que les apprenantes bénéficient dans les enseignements de la même prise en compte que les apprenants.

valeur à une langue qu'à l'autre pour privilégier une approche égalitaire des langues qui se rapproche de l'idéal d'enseignement linguistique transversal proposé par Dabène<sup>3</sup>. En effet, une telle approche a pour vertu de favoriser chez l'élève habitué au français le décentrement par rapport à la langue d'enseignement, décentrement qui sera propice à l'acquisition d'une posture métalinguistique. Cette posture sera présentée dans la première partie de ce travail.

Les deux langues œuvrent donc ensemble pour que les élèves puissent les manipuler, les observer, les discuter, les écouter, les lire et les produire afin de comprendre comment s'exprimer dans une langue. Cette idée de comparer les langues nous paraît justifiée dans la mesure où « la comparaison des langues naturelles différentes montre que l'on ne perçoit pas la réalité de la même façon d'une langue à l'autre<sup>4</sup> ». Ainsi les élèves pourront mettre à distance leur langue pour percevoir les spécificités de la sémantique en jeu dans l'étude de la langue française. Car c'est bien l'étude de la langue qui est en jeu pour trouver les mots ; cela demande de les découvrir, d'en comprendre les liens, de les retenir et de les comprendre afin de pouvoir enfin les réutiliser. C'est la raison pour laquelle nous proposons prioritairement aux élèves des activités centrées sur l'étude du lexique afin d'enrichir leur vocabulaire. Nous opérons ainsi une distinction majeure entre lexique et vocabulaire, au sens de Milner qui « distinguait ainsi la référence virtuelle d'un mot (sa signification dans la langue) et sa référence actuelle (son sens précis dans un discours donné)<sup>5</sup> ». Cette distinction permet de séparer les vocables des lexèmes, les premiers étant des unités observables par les locuteurs, là où les seconds sont des abstractions linguistiques :

Notre expérience de locuteurs ne nous livre que des vocables, fonctionnant dans les discours que nous échangeons. Le lexème est une réalité abstraite, un concept linguistique, nécessaire pour comprendre les observations que nous pouvons faire sur le fonctionnement des vocables<sup>6</sup>.

Mortureux fait sienne la définition du lexique proposée par le Petit Robert Électronique. Il s'agit de « l'ensemble indéterminé des éléments signifiants stables d'une langue,

---

<sup>3</sup> DABÈNE, Louise. Le développement de la conscience métalinguistique. *Repères*. 1992, n°6, pp. 13-22.

<sup>4</sup> MORTUREUX, Marie-Françoise. *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : Armand Colin, 2008. Coursus, p. 82.

<sup>5</sup> MILNER, Jean-Claude. Réflexions sur la référence. *Langue française*. 1976, n°30, cité in ibidem, p. 10.

<sup>6</sup> Ibidem.

considéré abstraitement comme une des composantes formant le code de cette langue<sup>7</sup> ». La notion d'éléments constituant un code porteur de sens s'y retrouve donc. Pour ce mémoire, nous allons plus loin et comprenons ici le lexique au sens large d'un « ensemble structuré de termes mis en réseaux et associés, reliés entre eux par des relations de sens, de forme ou d'histoire<sup>8</sup> ». C'est en donnant à voir ces ensembles structurés aux élèves qu'on enrichit leur vocabulaire, qui lui désigne un ensemble de mots structuré à l'échelle d'un individu. Dans notre cas, nous nous intéressons à l'ensemble des mots maîtrisés par un élève, c'est-à-dire l'ensemble des mots connus et pouvant être réutilisés.

Le vocabulaire enseigné aux élèves dans la séquence proposée est par ailleurs issu d'un contexte littéraire bien précis puisqu'il provient d'albums de jeunesse adaptés à leur âge et à leur compréhension. Les titres retenus sont *Aagun*<sup>9</sup>, *The Princess and the Pony*<sup>10</sup> et *La princesse et le poney*<sup>11</sup>. Présentés dans la deuxième partie de ce travail, ces albums ont l'avantage de susciter l'intérêt et la motivation des élèves tout au long du travail mais il faut prendre en compte les spécificités de ces supports.

[L]'album présente bien plus qu'une confrontation entre texte et image : il s'agit d'une interaction entre texte, image et support. L'organisation même de ces textes et de ces images dans le livre [...] fait sens, ajoutant donc une nouvelle dimension expressive<sup>12</sup>.

On peut ainsi identifier avec les élèves des stratégies diverses permettant d'accéder à la compréhension : illustrations, texte lu oralement, observation des couvertures, formulation d'hypothèses de lecture, débat interprétatif, etc. Une attention particulière doit être portée aux illustrations, qu'on peut mettre en regard avec les textes si nécessaire pour amener les élèves à travailler la compréhension voire l'interprétation : « L'interprétation, qui s'élabore alors à partir d'une multiplicité d'éléments illustrés et narratifs de l'image, se fait dans un contexte de mise en cohérence des mises en mots et en images<sup>13</sup> ».

---

<sup>7</sup> Petit Robert Électronique, 2007, cité in Ibidem, p. 7.

<sup>8</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Éduscol, Enseigner le vocabulaire* [en ligne]. [consulté le 20.04.2018]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid59265/enseigner-le-vocabulaire.html>>

<sup>9</sup> DEDIEU, Thierry. *Aagun*. Paris : Seuil, 2009. Seuil Jeunesse.

<sup>10</sup> BEATON, Kate. *The Princess and the Pony*, Londres : Walker Books, 2015.

<sup>11</sup> BEATON, Kate. *La princesse et le poney*, Paris : Cambourakis, 2015.

<sup>12</sup> VAN DER LINDEN, Sophie. L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*. 2008, n°161, p. 51.

<sup>13</sup> BOIRON, Véronique, Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*. 2010, n°42, p. 115.

Auprès des élèves, nous faisons donc dialoguer non seulement les textes et les illustrations, mais aussi deux versions d'un même album : une version originale en anglais et une traduction en français. Il s'agit ici de proposer un travail de comparaison des langues à part entière qui s'appuie sur les instructions officielles de 2015<sup>14</sup>. Ce travail sur le lexique au moyen de supports en plusieurs langues gagne beaucoup à être mené de façon interdisciplinaire en convoquant étude de la langue, lecture et compréhension, écriture, et langue vivante étrangère (LVE). Il s'agit là d'établir un « dialogue interlangue<sup>15</sup> » qui doit offrir aux élèves des approches diversifiées pour accéder aux compétences visées, en l'occurrence le développement du vocabulaire grâce à un positionnement réflexif sur la langue.

Tout au long de cette étude, nous cherchons donc à explorer comment travailler le lexique en CM2 et comment utiliser les albums en plusieurs langues pour que les élèves puissent en tirer les meilleurs bénéfices. Quels sont les apports possibles d'une confrontation de deux versions d'un album de jeunesse (version originale et traduction dans la langue d'enseignement) pour développer l'acquisition du lexique en français chez des élèves de cycle 3 ?

Si de tels apports existent, s'avèrent-ils efficaces pour mettre les élèves dans une posture de réflexion sur la langue ? Ce dispositif permet-t-il de doter les élèves d'un lexique plus riche en français, tant en réception (découverte de mots) qu'en production (emplois diversifiés et adéquats) ? Enfin - question subsidiaire - peut-on envisager à partir des supports utilisés un travail qui s'intéresse aussi à ce qui est dit dans la langue, par exemple pour explorer les différences de sens dans les différentes versions et réfléchir aux nuances de sens ou au rapport à la traduction ?

On peut commencer par formuler l'hypothèse qu'une utilisation simultanée de la version anglaise et de la traduction d'un album comme supports aux activités d'étude de la langue, notamment sur le plan du lexique, permet d'enrichir les compétences de reconnaissance et de réemploi lexical des élèves. Du fait que la langue anglaise est travaillée dans les séances de LVE, les élèves sont en mesure de comparer cette langue avec le français lors des séances de lexique afin d'identifier les mots appartenant au lexique étudié. Cet

---

<sup>14</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Annexe 2 : programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. arrêté du 9-11-2015, Bulletin Officiel, BO spécial n°11 du 26-11-2015.

<sup>15</sup> DABÈNE, Louise. *op.cit.* pp. 13-22.

enrichissement s'appuie sur une comparaison de l'anglais et du français et sur les bienfaits de la pédagogie du détour (qui sera définie au paragraphe 1.3.2.) : en mettant à disposition des élèves à la fois un album accessible en français et sa version inconnue en anglais, leur connaissance du lexique est questionnée et les élèves sont forcés d'adopter une posture réflexive sur les deux langues. Ainsi, ils peuvent par exemple identifier des différences et des similitudes entre les langues, et ils sont interrogés sur les stratégies qui leur permettent de les repérer, autant de tâches de comparaison de langues permettant d'acquérir une conscience et des compétences métalinguistiques<sup>16</sup>. Ainsi, il est question ici de mettre cette conscience métalinguistique<sup>17</sup> au service des apprentissages lexicaux.

Deuxièmement, on peut faire l'hypothèse que si cette pédagogie du détour parvient à doter les élèves d'une conscience métalinguistique lorsqu'ils se placent en observateurs de leur propre langue, non seulement ils acquièrent des compétences en acquisition du vocabulaire passif, mais ils étoffent également leur propre vocabulaire actif. Ainsi Bentolila fait une distinction entre vocabulaire actif et passif :

Pour inscrire de façon stable et pérenne un mot dans sa mémoire, un élève doit avoir saisi son sens propre, celui qu'il conserve quelle que soit la phrase dans laquelle il sera inséré. (...) La découverte du « sens propre » exige un travail spécifique indispensable à sa mémorisation et à sa réutilisation dans un autre contexte : le sens « propre » n'apparaîtra qu'une fois débarrassé de sa « poussière » contextuelle. Ce travail de « détournement », nécessaire à l'acquisition d'un vocabulaire actif, ne se fait pas tout seul à la seule lecture des textes<sup>18</sup>.

Cette complémentarité du vocabulaire passif (mots découverts) et actif (mots réemployés) permet d'observer premièrement un enrichissement du répertoire lexical personnel des élèves, c'est-à-dire une plus grande quantité de mots connus par les élèves (vocabulaire passif) surtout visible dans les activités de compréhension de texte. Deuxièmement, on peut également observer une diversification du vocabulaire et de son utilisation en contexte (vocabulaire actif) qui peut être mise au jour dans des activités de production écrite. Ce double constat permet de faire l'hypothèse qu'une activité de comparaison des langues renforce les acquis lexicaux des élèves. En effet, placer les élèves en situation d'observateurs pleinement décentrés permet de leur faire prendre conscience des variations de la langue. Cette démarche d'observation réfléchie s'appuie sur le concept

---

<sup>16</sup> Ibidem. pp. 13-22.

<sup>17</sup> Conscience « qu'une langue naturelle peut parler de tout, y compris d'elle-même », in MORTUREUX, Marie-Françoise. *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : Armand Colin, 2008. Coursus, p. 69.

<sup>18</sup> BENTOLILA, Alain. *Le vocabulaire : pour dire et lire. Ressources pour l'école primaire*. 2011, p. 5.



de *langage awareness*<sup>19</sup> présenté par Hawkins pour montrer que l'étude des relations entre langues participe à un meilleur développement des compétences langagières.

Pour terminer, il semble indéniable qu'au-delà de la réflexion sur la langue, l'objet qu'est l'album donne envie aux élèves de mettre le travail en étude de la langue au service de la compréhension de l'histoire, comme cela a pu être montré dans l'étude réalisée par Accardi, Moussu et Raby<sup>20</sup>. On peut concevoir avec elles un travail de langue qui fasse la « navette » entre les deux versions de l'album pour mettre au jour des nuances de sens, voire interroger le rapport de chaque élève à la traduction. Cela n'est cependant possible que si le travail en lexique a été mené avec rigueur et si l'histoire a une dimension motivante pour les élèves. Ainsi, il faut que le texte proposé dans l'album comporte suffisamment de tensions afin que le recours aux apprentissages lexicaux soit nécessaire pour comprendre le texte. Ce travail de compréhension peut se faire à travers des tâches de production d'écrit, ou grâce à des débats d'interprétation entre pairs<sup>21</sup>.

Compte tenu de ces hypothèses de travail, nous commencerons par porter un regard sur les recherches en didactique des activités métalinguistiques afin d'établir comment bâtir un module de comparaison des langues avec les élèves. Ensuite, nous verrons comment construire une séquence pédagogique interlangues : quels albums utiliser et comment amener les élèves à réfléchir sur la langue à partir de ces supports ? Ce sera l'occasion de présenter le protocole de recherche mis en œuvre, lequel sera interrogé dans une troisième partie à la suite d'une présentation et d'une analyse des résultats. En conclusion enfin, nous discuterons la validité ou l'invalidité des trois hypothèses de départ tout en présentant les apports de ce travail de comparaison des langues pour les élèves, et les points méritant un deuxième regard destiné à lever les obstacles qui persistent.

---

<sup>19</sup> Le concept de *langage awareness*, qu'on peut traduire par « éveil aux langues », désigne un enseignement des activités langagières dans lequel les langues des apprenants sont mises à profit pour permettre des activités réflexives. Cette expression apparaît dans HAWKINS, Émile, *Awareness of Language: an introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987, référence citée dans DE PIETRO, Jean-François. La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*. 2003, p. 161.

<sup>20</sup> ACCARDI, Jocelyne, MOUSSU, Marie-José et RABY, Françoise. La dynamique motivante du groupe en L2 à l'école primaire : une étude de cas. *Langues Modernes*. 2008, n°3, pp. 44-52.

<sup>21</sup> DUPONT, Pascal. Apprendre à comprendre avec des albums au CP : cadre participatif et oraux réflexifs. *Repères*. 2015, n°51.

## 1. Du développement de la posture métalinguistique à l'acquisition de compétences en langue

### 1.1. Mettre les élèves dans une posture métalinguistique

#### 1.1.1. Entrée dans la posture métalinguistique : définition

L'enseignement, quel que soit son objet, implique nécessairement une communication entre l'enseignant et l'apprenant. La langue en tant qu'objet d'enseignement a alors un statut particulier : elle est à la fois moyen et objet d'apprentissage. L'enseignement de la langue donne aux apprenants « la possibilité [de s'] élever au-dessus de la langue, de [s'] en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans [des] raisonnements et [des] observations », comme le notait Benveniste dès 1974<sup>22</sup>. Quand on souhaite enseigner la langue, il faut donc avoir conscience que l'on place inévitablement les apprenants dans cette situation très particulière où on l'utilise afin de l'étudier : c'est la posture métalinguistique. Gombert définit la posture métalinguistique comme d'une part l'ensemble des « utilisations de la langue pour référer à elle-même<sup>23</sup> » et d'autre part comme

un sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation [et qui] comprend les activités de réflexion sur le langage ainsi que les activités de contrôle conscient et de planification intentionnelle par le sujet de ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production<sup>24</sup>)

Il s'agit donc là d'une double définition qui permet d'éclairer quels apports présentent les activités métalinguistiques premièrement du point de vue linguistique (l'étude de la langue), et deuxièmement du point de vue cognitif (l'étude par la langue), respectivement. Le travail métalinguistique est donc vu par cet auteur comme une activité cognitive sur la langue<sup>25</sup> : non seulement la langue est étudiée, mais elle est à cette occasion pratiquée.

#### 1.1.2. Une posture d'acquisition du langage chez l'enfant

En outre, Jakobson fait remarquer, dès 1963, que la fonction métalinguistique est une fonction inhérente au langage<sup>26</sup> et qui s'avère nécessaire pour l'acquérir et le maintenir

---

<sup>22</sup> BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Gallimard, 1974. Cité par GOMBERT, Jean-Émile. Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Aile*. 1996, n°8, p.42.

<sup>23</sup> Ibidem. p.1.

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> Ibidem, p.2.

<sup>26</sup> JAKOBSON, Roman, *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit, 1963. « C'est la publication de 1963 qui définit la fonction métalinguistique comme l'une des fonctions du langage. Le recours au

fonctionnel. Pour étudier le langage, Jakobson recommande de mettre en rapport la linguistique avec la logique, idée qui est reprise par Harris<sup>27</sup>. Ce dernier avance qu'il est possible, au moyen de paraphrases, d'observer des variations de forme sans variations de sens. À partir de ce constat peut s'établir une distinction entre les propriétés « profondes » appelées parfois « algébriques » du langage et le sens<sup>28</sup>. Ces travaux sont repris plus tard par Culioli<sup>29</sup>, qui définit trois niveaux d'étude du langage : le niveau psychologique, qu'on peut réduire au fond du discours (niveau sublinguistique), le niveau des formes linguistiques (niveau linguistique), et le niveau métalinguistique, qui est une représentation destinée à comprendre l'organisation des formes prises par les énoncés. Il s'agit donc pour qui souhaite adopter une posture métalinguistique de laisser de côté le sens, pour observer la forme des énoncés. À partir de données prélevées dans ces énoncés, dès lors qu'un traitement métalinguistique s'opère, on accède au dernier degré d'observation de la langue, lequel est le plus propice à la compréhension de son fonctionnement. Ce traitement métalinguistique peut s'appuyer sur des classements, des catégorisations d'énoncés pour constituer des familles paraphrastiques<sup>30</sup>. Ces familles sont constituées d'énoncés qui sont les paraphrases les uns des autres et dont le rapprochement permet de faire émerger des régularités ou des différences permettant de structurer les liens entre les éléments lexicaux.

### 1.1.3. Une posture réflexive sur la langue pour l'élève

Avec les élèves d'école primaire cependant, il a pu être montré<sup>31</sup> que les activités métalinguistiques sont porteuses de sens pour les élèves dès lors qu'il y a observation de faits de langue, sans qu'un vocabulaire métalinguistique soit nécessairement utilisé ; ce qui signifie que l'activité métalinguistique n'est pas forcément quelque chose de conscient, notamment chez les élèves qui ne disposent pas d'un vocabulaire métalinguistique (élèves en difficulté, provenant de contextes linguistiques complexes,

---

métalangage apparaît comme "une nécessité à la fois pour l'acquisition du langage et pour son fonctionnement normal", in BRIGAUDIOT, Mireille. Activités métalinguistiques à l'école. *Repères*. 1994, n°9, p. 4.

<sup>27</sup> ZELLIG, Harris, *Notes du Cours de syntaxe*. Paris : Seuil, 1976, cité in ibidem.

<sup>28</sup> ZELLIG, Harris, cité in ibidem.

<sup>29</sup> CULIOLI, Antoine. *La linguistique : de l'empirique au formel*. Paris : CNRS, 1987, cité in ibidem.

<sup>30</sup> Ibidem.

<sup>31</sup> DUCANCEL, Gilbert. Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire. *Repères*. 1994, n°9, p. 115.

ou encore chez les jeunes enfants de maternelle). On parle alors d'activité épilinguistique<sup>32</sup>, le sujet n'étant pas conscient de l'activité métalinguistique en jeu. Ainsi, pour ce chercheur le traitement métalinguistique décrit par Culioli reste une procédure experte, ce qui ne signifie pas que les enfants soient incapables de comportements métalinguistiques. En effet, Ducancel en repère trois formes : les activités de formulation ou de reformulation, les activités où on sollicite un métalangage (vocabulaire informel permettant d'explicitier ou discuter), et l'usage d'une métalangue (il s'agit du vocabulaire de référence nécessaire pour décrire la langue, lequel semble réservé aux élèves les plus avancés dans le cursus scolaire).

Les travaux de Gombert<sup>33</sup> confirment que l'acquisition du langage au moyen d'activités métalinguistiques n'est pas toujours un processus conscient. Chez le jeune enfant, le langage s'acquiert premièrement par modélisation et par appropriation ; dans un deuxième temps s'opère une prise de conscience des comportements linguistiques qui permet à l'individu de réguler son langage conformément aux règles d'usage ; troisièmement l'individu accède à un statut dit de « maîtrise métalinguistique » dès le moment où il place consciemment ses compétences linguistiques au service d'autres tâches (communication, expression...) ; enfin l'apprenant se défait de cette posture réflexive coûteuse sur la langue dès lors qu'il parvient à répéter ce processus assez fréquemment. Alors, le langage devient fonctionnel au lieu de réflexif, l'acte de parole s'automatise<sup>34</sup>. On peut donc conclure que la posture métalinguistique consciente n'intervient que lors des phases intermédiaires d'apprentissage du langage, puisqu'elle ne peut pas intervenir en début d'apprentissage par manque de modèles, ni en fin pour des raisons d'économies de ressources cognitives. Il semble donc que l'apprentissage de la langue (a fortiori à l'école), ne pouvant se passer de la posture réflexive des apprenants, a tout intérêt à laisser celle-ci se manifester en classe lors d'activités conçues pour développer la posture métalinguistique des élèves.

---

<sup>32</sup> CULIOLI, Antoine. Systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques, Paris : CNRS, 1981, p. 3.

<sup>33</sup> GOMBERT, Jean-Émile. *op.cit.* p. 47.

<sup>34</sup> Ibidem.

## 1.2. Organiser des activités langagières et linguistiques à l'école primaire

### 1.2.1. Décloisonnement de tous les sous-domaines du français

Les avantages des activités métalinguistiques ayant été présentés grâce à cet éclairage en linguistique et psycholinguistique, il nous faut maintenant chercher comment est réellement enseignée la langue à l'école afin de déterminer quelles stratégies sont à favoriser. En 1994, quand Ducancel présente les avancées de la recherche MÉTA<sup>35</sup> il commence par constater que l'enseignement du français s'organise selon une dichotomie. Il distingue les activités langagières d'une part (lecture et compréhension, et production orale ou écrite) et les activités d'étude de la langue d'autre part (principalement grammaire, lexicale, orthographe), cette distinction s'opérant à partir de la nature des compétences travaillées : compétences communicationnelles et discursives d'une part, et savoirs métalinguistiques d'autre part. Ducancel déplore ce cloisonnement fréquemment observé dans les écoles : déconnecter les deux types d'activités occasionne, pour lui, une perte de sens, alors qu'il serait au contraire souhaitable d'articuler activités langagières et activités d'étude de la langue. Pour ce faire, il préconise de ne pas subordonner les activités de lecture et de production aux activités d'étude de la langue, comme cela a pu être le cas auparavant. À l'inverse, il suggère d'« ancrer les activités d'étude de la langue sur les pratiques langagières<sup>36</sup> ». Cette articulation a l'avantage de faire acquérir aux élèves des compétences discursives et métalinguistiques en même temps (là où la précédente donnait la priorité à la langue au détriment des compétences discursives). Cette idée d'un cloisonnement à éviter est également défendue par Delamotte-Légrand en 1994<sup>37</sup> : la chercheuse observe deux méthodes trop souvent séparées. Ce sont « l'ordre de l'action [...] où l'on pratique la langue » et « l'ordre de la réflexion [...] où l'on étudie la langue ». Ce qu'elle nomme une « coupure » est d'autant plus néfaste que l'enseignement d'une langue normée est respectivement tantôt implicite, tantôt explicite, ce qui cause des maladresses et des déperditions de lien pour les élèves, puisqu'il est difficile de séparer clairement les deux. En effet, séparer les deux revient chez les enseignants soit à s'interdire de mener des activités d'étude de la langue en contexte littéraire et des activités

---

<sup>35</sup> MÉTA est l'acronyme désignant La recherche « construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire » menée par l'institut national de recherche pédagogique (INRP) comme indiqué dans DUCANCEL, Gilbert. *op.cit.* p. 93.

<sup>36</sup> Ibidem, p. 94.

<sup>37</sup> DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. Métacommuniquer pour réécrire : une activité étayante ? *Repères*. 1994, n°9, pp. 164-165.

de production alimentées par un travail en langue, soit à maintenir de faibles liens puisque « l'échange didactique engendre toujours une activité réflexive sur la langue », et, dans ce cas, quelle bonne raison peut-il y avoir à séparer les deux ? Finalement, Delamotte-Legrand démontre que coexistent des situations « d'acquisition naturelle » (en immersion littéraire si l'on veut) et des situations par « apprentissage guidé » permettant la prise de conscience de la langue.

### 1.2.2. Travail interphrastique en étude de la langue

Cet enseignement d'un français dont tous les sous-domaines sont étudiés transversalement favorise une activité réflexive à partir de la langue, des textes, des discours, et des situations de production. C'est pourquoi Delamotte-Legrand propose de laisser libre cours à ces « échanges didactiques<sup>38</sup> » pouvant être menés sous la forme d'écrits ou d'oraux réflexifs<sup>39</sup>. Delamotte-Legrand préconise donc, dans l'intérêt des élèves, de construire du lien entre la pratique langagière et le discours métalangagier :

Cependant, on a ici affaire à une illusion : les analyses des interactions entre l'enfant et le milieu familial montrent l'importance des comportements de reprise, de reformulation, de définition, de correction, d'explicitation...des adultes qui ne sont pas si éloignés des démarches didactiques avec leurs effets de guidage et de productions "méta". Dans les échanges parents/enfants, la focalisation se fait, comme dans toute interaction, à la fois sur le contenu et la relation, mais aussi sur la langue et la mise en discours<sup>40</sup>.

Comme le montre la chercheuse, la forme et le fond d'un énoncé sont deux éléments inséparables dans les pratiques orales des enfants. La conséquence de ce besoin de lien entre la langue et le sens se traduit concrètement par la suppression de l'opposition entre la grammaire de phrase et la grammaire de texte, ou autrement dit entre l'approche syntaxique et la métalinguistique<sup>41</sup>. Cette observation va dans le sens des trois niveaux d'analyse de connaissances métalinguistiques définis par Gombert<sup>42</sup> sur lesquels articuler les activités cognitives en langue. Ces champs sont les connaissances métaphonologiques, les connaissances métasémantiques et les connaissances métasyntactiques. Ce triple aspect de la posture métalinguistique montre bien qu'il ne faut pas se contenter d'étudier

---

<sup>38</sup> Ibidem.

<sup>39</sup> DUPONT, Pascal. *op.cit.*

<sup>40</sup> DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. *op.cit.* p. 165.

<sup>41</sup> Ibidem, p. 166.

<sup>42</sup> GOMBERT, Jean-Émile. *op.cit.* pp. 44-45.

le langage uniquement à l'échelle du phonème, ou du mot, ou de la phrase, mais en reliant tous ces niveaux d'étude de la langue.

Cette idée se retrouve chez Mortureux : nous l'avons vu, la chercheuse définit le lexique comme un « composant de la grammaire [qui] s'attache à dégager les éléments de base et les règles fondamentales sur lesquels repose le fonctionnement des mots, au double point de vue, formel et sémantique<sup>43</sup> ». Ainsi la chercheuse distingue deux principaux points de vue pour analyser la langue : le point de vue morphophonologique (en lien avec la forme du mot, c'est-à-dire le signifiant) ; et le point de vue morphosémantique (en lien avec le sens, c'est-à-dire le signifié). Ces deux points de vue se complètent et permettent d'étudier la langue dans une approche linguistique à deux niveaux d'analyse. Le premier niveau d'analyse décrit par Mortureux est le niveau morphologique : « la tâche [de l'analyse morphologique] est double : repérer les mots construits et en dégager l'organisation interne, afin d'élaborer une description générale du lexique construit<sup>44</sup> » et ainsi mettre en avant les liens entre les éléments lexicaux à partir de l'étude des morphèmes qui les composent.

Le deuxième niveau d'analyse lexicale présenté par Mortureux est le niveau sémantique, qui vise à « définir un mot, [et] donc le mettre en équivalence avec une suite d'autres mots censée dire la même chose que lui, c'est à dire produire une paraphrase ». Ainsi on peut isoler, par le biais de reformulations, des « éléments constitutifs du sens lexical » permettant d'analyser le sens d'un mot<sup>45</sup>. Ces éléments isolables constitutifs du sens sont les « traits sémantiques<sup>46</sup> ». Ainsi, tout mot peut être défini par d'autres mots de la même langue comme le note Yaguello<sup>47</sup> : « Les signes de la langue ne se laissent définir que par et relativement à d'autres signes dont ils sont solidaires dans le système autonome de la langue ». Ainsi, définir un mot nécessite d'en préciser le sens par le biais de reformulations utilisant d'autres mots. À ce titre, la définition et la reformulation sont des activités mettant en jeu la fonction métalinguistique du langage.

Mortureux va plus loin en indiquant comment dégager les traits sémantiques de mots à

---

<sup>43</sup> Mortureux. Marie-Françoise. *op. cit.* p. 19.

<sup>44</sup> Ibidem, p. 37.

<sup>45</sup> Ibidem, p. 72.

<sup>46</sup> Ibidem, p. 73.

<sup>47</sup> YAGUELLO, Marina. Alice au pays du langage. *Pour comprendre la linguistique*, Paris : Seuil. Citée in ibidem, p. 72.

travers différentes méthodes d'analyse sémantique : l'analyse distributionnelle et l'analyse sémique. Premièrement, l'analyse distributionnelle étudie les relations entre les mots lexicaux (c'est-à-dire les mots porteurs de sens tels que les verbes, noms, adjectifs et adverbes) à l'échelle de la phrase. Reprenant les travaux de Chomsky en 1965, Mortureux distingue les traits syntagmatiques (en rapport avec la construction verbale) et les traits sémantiques à proprement parler<sup>48</sup>. Au sein de ces derniers, la chercheuse opère une distinction entre traits sémantiques contextuels et traits sémantiques inhérents :

Les traits contextuels sont les caractéristiques sémantiques des verbes qui sont définies relativement à la nature des noms sujet et complément(s) » et les traits inhérents sont « les traits sémantiques des noms relativement auxquels on définit les verbes [...], comme l'opposition en Animé et non Animé, entre Animé Humain et Animé non Humain, Concret ou non...

L'analyse sémique, deuxièmement, permet d'étudier les relations entre les mots lexicaux non pas à l'échelle de la phrase, mais « au sein d'un ensemble de mots formant un champ notionnel<sup>49</sup> », c'est-à-dire des mots désignant des réalités extralinguistiques proches. Un champ notionnel articule ainsi plusieurs mots de natures différentes mais se rapportant à la même idée, et l'analyse sémique permet de dégager des nuances entre ces mots, ou « différences minimales (appelées sèmes)<sup>50</sup> » qui structurent le champ notionnel. À partir de l'étude des sèmes dans les champs notionnels, il est donc possible de développer le lexique en faisant émerger des relations entre mots telles que la synonymie, l'antonymie, l'hyponymie et l'hyponymie.

Ces deux méthodes que sont l'analyse distributionnelle et l'analyse sémique sont donc très complémentaires dans la mesure où elles permettent de comparer des termes lexicaux du point de vue des relations entre les mots d'un énoncé (approche syntagmatique) ou du point de vue des différences sémiques entre des mots proches qui renvoient au même champ notionnel (approche paradigmatique). Les traits sémantiques qu'on peut dégager permettent alors de démonter les éléments constitutifs du sens du mot afin d'en comprendre la signification, à travers des reformulations ou définitions.

---

<sup>48</sup> CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge : MIT Press. Cité in *ibidem*, p. 74.

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 78.

<sup>50</sup> *Ibidem*.



### 1.2.3. Traitement de l'erreur et pratiques d'expression

Par ailleurs, Lartigue et Djebbour<sup>51</sup> pointent en 1994 qu'un des défauts de l'enseignement de la grammaire actuel est que les écarts aux normes des élèves font l'objet de traitement local. Cela signifie que lorsqu'un élève commet une répétition par exemple, « il opère des remaniements ponctuels » à l'échelle du mot « sans en vérifier la pertinence par une relecture de l'ensemble textuel<sup>52</sup> ». Ce constat est assorti d'autres problèmes : difficultés chez les élèves à envisager des substituts autres que nominaux, difficultés à remanier la syntaxe d'un énoncé, ou encore difficultés à pronominaliser un groupe nominal<sup>53</sup>. Au regard de ces éléments, est-il toujours concevable de concilier grammaire de texte et grammaire de phrase ? Le travail de réflexion métalinguistique offre selon Lartigue et Djebbour une possibilité pour articuler une approche discursive et une approche syntaxique de la grammaire afin de créer du sens :

Il faudrait partir d'un problème discursif, en chercher les diverses solutions syntaxiques dans un travail interphrastique puis revenir au discours... pour se demander si toutes les solutions conviennent et pourquoi et à quelles conditions, et ce qu'il faudrait modifier en amont et en aval pour effectuer telle transformation<sup>54</sup>.

Ce travail interphrastique a l'avantage de prendre en compte toutes les unités à partir desquelles on peut étudier la langue (texte, phrase, mot, graphème, morphème, phonème) mais pourrait bien occasionner un traitement prépondérant des activités d'étude de la langue au détriment des activités langagières. Le problème demeure donc complexe, mais on pourra souligner que dans une telle démarche, les activités d'écriture (mais aussi de production orale ou de compréhension) confèrent du sens à la grammaire dans la mesure où elles permettent de « partir des difficultés des élèves [...] pour faire évoluer les représentations et construire des savoirs<sup>55</sup> ». Le statut de l'erreur est donc ici très important : si on souhaite construire une pédagogie qui prend les difficultés des élèves comme point de départ, il faut utiliser ces erreurs comme matériau de réflexion sans culpabiliser les élèves. Dans cette perspective, la pratique du brouillon peut être encouragée si l'on souhaite effectivement que les élèves « retrouve[nt] un espace de

---

<sup>51</sup> LARTIGUE, Rosine, DJEBBOUR, Suzanne. Anaphores et désignation des personnages dans le récit au cycle 3. *Repères*. 1994, n°9, p. 123.

<sup>52</sup> Ibidem.

<sup>53</sup> Ibidem, pp. 123-125.

<sup>54</sup> Ibidem, p. 130.

<sup>55</sup> Ibidem, p. 131.

jaillissement qui soit vraiment le leur<sup>56</sup> » avant de faire intervenir les normes scolaires. Delamotte-Legrand attire à cet égard notre attention sur la manière de communiquer avec les élèves lors des corrections de productions écrites : « Il faut donc s'attendre à une métacommunication entre les enfants et l'adulte sur la tâche de réécriture<sup>57</sup> ».

### 1.3. Renforcer les compétences en langue par la comparaison des langues

#### 1.3.1. Les compétences métalinguistiques au service des progrès en langue

À l'école, non seulement on apprend la langue d'enseignement, ce que nous avons appelé « apprendre *sa* langue » en introduction, mais on apprend aussi une langue étrangère, ou langue 2 (L2). Y a-t-il un dénominateur commun entre ces deux expériences qui puisse permettre d'envisager un tronc commun d'apprentissages linguistiques et langagiers ? Apprend-on une langue étrangère de manière isolée sans la relier à la langue de scolarisation ? Gombert<sup>58</sup> se pose la question de savoir s'il est possible d' « acquérir des habiletés linguistiques en L2 sans développer des connaissances métalinguistiques sur cette langue, et donc sans pouvoir établir de correspondances entre L1 et L2 ». L'apprentissage d'une langue étrangère nécessite de se poser des questions, et, pour y répondre, de repérer des variations à partir de ce que l'on connaît déjà. Mais alors, est-il possible de contrôler les compétences métalinguistiques acquises en L1 de sorte qu'on puisse choisir d'opérer soit « une comparaison directe des deux langues soit une comparaison systématique entre les deux langues [grâce] à une base de connaissances métalinguistiques valable pour les deux langues<sup>59</sup> ». Pour Gombert, la langue 2 se construit à la fois à partir de la langue 1 et à partir de son utilisation symbolique (en repérant des fonctionnements cognitifs valables pour toutes les langues). Ainsi, un « individu pourvu de connaissances métalinguistiques les utilisera [...] dans sa tentative d'apprentissage d'une seconde langue<sup>60</sup> ». Ce propos est encourageant car il montre qu'un apprenant de langue étrangère ayant déjà des compétences métalinguistiques sera plus à même de repérer des variations et d'opérer des comparaisons afin de progresser.

---

<sup>56</sup> Ibidem.

<sup>57</sup> DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. *op.cit.* p. 168.

<sup>58</sup> GOMBERT, Jean-Émile. *op.cit.* p. 49.

<sup>59</sup> Ibidem.

<sup>60</sup> Ibidem.

### 1.3.2. Mise en place de la pédagogie du détour à travers les activités de comparaison des langues

Il reste à montrer que l'on peut également tirer un bénéfice des activités de comparaison de langues pour l'acquisition ou le renforcement de compétences en langue 1, en l'occurrence en français. C'est ce qui a pu être montré par le travail de Ober, Garcia-Debanc et Sanz-Lecina en 2004. Les trois chercheuses ont mis en place un protocole d'enseignement qui s'appuie sur la comparaison des langues afin de développer chez les élèves des compétences en étude de la langue (repérage des marques du pluriel, accord sujet/verbe). Dans leur démarche, l'utilisation de langues étrangères est l'occasion pour les élèves « de faire un pas de côté<sup>61</sup> ». Ainsi la ou les langues étrangères convoquées permettent de mettre en œuvre une pédagogie du détour. La pédagogie du détour permet de faire acquérir aux élèves des compétences qui leur sont rendues difficiles d'accès par un biais lié à l'enseignement : par exemple le fait d'enseigner la langue en français réduit la distance entre la langue étudiée et la langue d'enseignement, et permet peu de réflexivité. La pédagogie du détour permet de faire emprunter aux apprenants un autre chemin, pour éviter le biais et faire développer les compétences aux élèves grâce à une prise de recul. Mais alors, dans le cas de la comparaison des langues, de quoi souhaite-t-on se détourner exactement ? Les chercheuses en didactique du français notent que les difficultés des élèves en étude de la langue proviennent du fait que « construire une posture métalinguistique ne va pas de soi<sup>62</sup> ». En effet, le biais ici est lié à la nature même du travail métalinguistique : l'enseignement du français à l'école étant dispensé en français, il est difficile de prendre du recul sur la langue. Ceci explique que chez les apprenants la sémantique prime encore sur la capacité à formaliser la langue.

Comment construire alors une pédagogie offrant la possibilité de se détourner du sens si bien construit par les élèves francophones qu'il les empêche de formaliser aisément les régularités ? Plusieurs pistes de travail en comparaison des langues sont avancées par Dabène<sup>63</sup>, qui suggère tout d'abord d'éviter de cloisonner l'apprentissage de la langue d'enseignement et de la langue étrangère. Dabène se réfère à ses propres travaux de 1989

---

<sup>61</sup> OBER, Elisabeth, GARCIA-DEBANC, Claudine, SANZ-LECINA Eliane. Travailler l'observation réfléchie de la langue à travers la comparaison des langues. Repères. 2004, n°29 p. 82.

<sup>62</sup> Ibidem.

<sup>63</sup> DABÈNE, Louise. *op.cit.* p. 18.

ainsi qu'à ceux de Lehmann en 1988<sup>64</sup> pour évoquer l'intérêt de la collaboration et de la confrontation de la langue première et d'une LVE en termes d'acquisition de compétences métalinguistiques. Elle propose une démarche qui s'appuie sur l'idée selon laquelle les apprentissages en langues sont facilités lorsque les élèves peuvent être confrontés aux langues comparées en les manipulant, plutôt qu'en recevant un cours magistral. Sa démarche se propose de tester l'efficacité des activités de comparaison des langues pour acquérir une plus grande conscience métalinguistique<sup>65</sup>. Non seulement cette hypothèse est vérifiée, mais Dabène montre quels éléments sont à favoriser pour développer cette prise de conscience. Elle liste cinq objectifs :

- éveiller la conscience métalinguistique de l'enfant par des activités portant à la fois sur la langue maternelle et sur diverses langues étrangères mises en confrontation ;
- l'entraîner à jeter ainsi un regard distancié sur sa propre langue et à la relativiser ;
- l'amener à la découverte d'autres modes d'expression, d'autres moyens de rendre compte de la réalité, qui ne constituent pas de simples calques de la langue maternelle ;
- lui faire prendre, plus généralement, conscience du caractère à la fois arbitraire et systématique des faits de langue.
- prolonger dans le domaine culturel cette attitude d'ouverture linguistique pour développer un esprit de tolérance et d'accueil de l'autre<sup>66</sup>.

Ainsi la comparaison des langues s'avère fructueuse pour une mise à distance de la L1 et la mobilisation par les apprenants de leurs compétences métalinguistiques. En outre, elle permet une entrée différente pour rendre compte du monde extra-linguistique tout en occasionnant une prise de conscience des variations arbitraires ou systématiques des langues. Ces éléments seront à garder en mémoire si l'on souhaite mener un travail sur les nuances, sur les variations de sens et le rapport à la traduction. Sur cette question nous sommes interpellés par la mise en garde formulée dans l'article d'Ober, Garcia-Debanco et Sanz-Lecina.

L'enseignement des langues ne doit pas pour autant être subordonné aux seuls objectifs de maîtrise de la langue française [...] Dans la mise en œuvre, l'enseignant restera attentif à la place qu'il réserve à la traduction, à l'écrit et au métalangage. Le recours systématique à une traduction irait en effet à l'encontre des objectifs visés dans l'enseignement des langues<sup>67</sup>.

---

<sup>64</sup> LEHMANN, Denis. *La didactique des langues en face à face*. Paris : CREDIF, 1988 et DABÈNE, Louise. Les langues d'origine, quel défi ? Revue de linguistique et de didactique des langues, cités in *ibidem*.

<sup>65</sup> *Ibidem*.

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>67</sup> OBER, Elisabeth, *et al. op.cit.* p. 99.

Nous comprenons ici que la traduction française doit être évitée pour ne pas anéantir l'enjeu de la pédagogie du détour. En revanche en vue de notre protocole expérimental, il nous semble pertinent de travailler sinon sur des traductions, sur des versions multilingues afin d'étudier le rapport des élèves à la sémantique et leur rapport aux nuances de sens, notre enjeu d'enseignement étant l'acquisition du lexique.

Le dispositif de comparaison des langues pourrait donc permettre une plus-value à la fois en langue étrangère et en français. Il reste à savoir comment organiser le dispositif pour définir ce que l'on peut attendre des élèves lors de ces activités mettant en jeu la posture métalinguistique en contexte plurilingue.

### 1.3.3. Situation-problème et développement de stratégies réflexives.

Le dispositif mis en place par Ober, Garcia-Debanco et Sanz-Lecina est celui des activités d'« observation réfléchie de la langue », alors recommandées par les instructions officielles parues en 2002<sup>68</sup>. Une telle démarche est, selon elles, pensée et organisée comme une méthode d'investigation scientifique : « formulation d'un problème, relevé et classement de faits pertinents, formulation de régularités effectives, dans la tradition des démarches d'Éveil à la langue et de Résolution de problèmes en français<sup>69</sup> ». À l'occasion d'une mise en activité organisée de telle façon dans les années 1980, Brigaudiot<sup>70</sup> note que les activités métalinguistiques induisent un exercice de la fonction métalinguistique du discours (fonction présentée par Jakobson<sup>71</sup>) dans une démarche de résolution de problème sinon scientifique, du moins rationnelle :

Dans ce type de démarche, l'élève est confronté à un problème de mise en texte (problème linguistique), il rassemble des faits de langue (énoncés), les confronte à la donnée "destinataire" (traitement métalinguistique) et en tire des conclusions sur la "cohérence énonciative". Il conduit une activité métalinguistique proche de celle du linguiste.

Cette idée de situation-problème en séance de langue se retrouve chez Ducancel<sup>72</sup> qui conduit trois observations similaires, une par cycle. Nous retenons celle menée en cycle

---

<sup>68</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Annexe IV : *Programmes du cycle des approfondissements – cycle 3*. arrêté du 25-01-2002, Bulletin Officiel, hors-série n°1, 14-02-2002 [consulté le 24.04.2018]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>>

<sup>69</sup> OBER, Elisabeth, *et al. op.cit.* p. 82.

<sup>70</sup> BRIGAUDIOT, Mireille. *op.cit.* p. 10.

<sup>71</sup> Cité in *ibidem*.

<sup>72</sup> DUCANCEL, Gilbert. *op.cit.* pp. 110-114.

3. Il s'agit d'une activité d'analyse dont le but annoncé est de travailler l'aspect verbal afin de créer un outil d'écriture pour les élèves. Cette activité comporte plusieurs phases :

- relevé et comparaison des temps employés dans deux extraits ;
- mise en commun qui aboutit à deux listes de temps ;
- rédaction individuelle de la suite des récits dans le système des temps de chacun ;
- rédaction collective d'un texte synthétique recopié par chacun dans le cahier ;
- classement en discours/récit ;
- rédaction d'un texte narratif de fiction qui utilise ou le système du récit, ou du discours.

On comprend aisément que l'intérêt des situations-problèmes de ce type pour les élèves amène Ducancel à en faire l'un des deux objectifs de la recherche MÉTA<sup>73</sup> avec le traitement égalitaire des activités langagières et d'étude de la langue. Non seulement les élèves reçoivent un enseignement dans lequel ils apprennent ensemble, mais il leur est donné de mettre en jeu tous les mécanismes d'une recherche linguistique authentique. Le mieux est qu'ils tirent de ce travail un outil qui pourra être réutilisé au fur et à mesure de l'année pour les productions qu'ils auront à faire.

Tout au long d'un travail qui sollicite les compétences métalinguistiques des élèves, Besson identifie en 1994 quatre stratégies métalangagières : la reformulation, la définition, l'illustration, et la question rhétorique<sup>74</sup>. Ces quatre procédures permettent une distanciation de l'énonciateur avec son discours, et une distanciation du discours avec le monde extra-linguistique. Il s'agit d'une prise en charge du discours par l'énonciateur avec une dimension interlocutive : « expliciter un savoir pour un interlocuteur qui 'sait déjà'<sup>75</sup> ».

Nous portons une attention toute particulière aux activités de reformulation ou de paraphrase, dont le statut problématique a déjà été identifié en 1987 par Culioli<sup>76</sup> : « on peut produire des paraphrases (association d'énoncés appartenant à une classe d'équivalence) ou bien on peut dire "non, l'élément n'existe pas" parce qu'il y a un saut. ». En effet, les reformulations sont utiles dans notre travail plurilingue pour permettre la mise en place de la pédagogie du détour et éviter l'ancrage sémantique. Il faut également

---

<sup>73</sup> Cf. note 35.

<sup>74</sup> BESSON, Marie-Josèphe, CANELAS-TREVISI, Sandra. Activité langagière, activité métalangagière en classe de 6ème primaire. *Repères*. 1994, n°9, pp. 178-179.

<sup>75</sup> SALAZAR ORVIG, Anne ; PRENERON, Christiane, KUGLER-LAMBERT, Marie. Construction du sens et définitions par devinette. *Repères*. 1994, n°9, p. 78.

<sup>76</sup> CULIOLI, Antoine. Séminaire DEA 1983-1984 non publié, cité par BRIGAUDIOT, Mireille. *op.cit.* p. 6.

questionner les apprenants sur l'écart entre l'énoncé original et leurs propres reformulations si l'on veut conduire un travail sur la sémantique et le rapport aux nuances de sens.

Nous avons vu que l'étude de la langue sous la forme de situations-problèmes conduit les élèves à mettre en œuvre une démarche métalinguistique proche de celle du linguiste, et que la comparaison des langues les conduit à un « éveil de la conscience métalinguistique<sup>77</sup> ». Nous pouvons maintenant imaginer un travail similaire qui ajoute la dimension de comparaison des langues.

---

<sup>77</sup> DABÈNE, Louise. *op.cit.* p. 17.

## 2. Une séquence pédagogique au service d'un recueil de données

### 2.1. Une démarche de comparaison des langues permettant l'approche métalinguistique

À la lumière de ces considérations, il paraît souhaitable de bâtir un protocole de recherche qui favorise une démarche d'observation réfléchie de la langue ancrée dans l'adoption d'une posture métalinguistique chez les élèves. À ces fins, il faut articuler deux langues dont la comparaison permettra de travailler les compétences lexicales de manière spécifique. La deuxième langue, ici l'anglais, est l'outil qui sert à construire une pédagogie du détour.

Nous avons donc conçu un travail d'étude de la langue en contexte qui articule deux méthodologies de travail : une première s'appuie exclusivement sur un album en français et une seconde sur deux versions d'un même album (une version anglaise et une version française). Notre séquence de lexique (**Annexe 1**) décline le travail proposé selon ces deux méthodologies en deux dispositifs, d'abord sans articuler le français et l'anglais, puis en articulant les deux langues.

L'objectif est le même pour chaque dispositif : on attend des élèves qu'ils soient capables d'« acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots<sup>78</sup> » en français afin d'enrichir leur vocabulaire personnel. Il faut bien noter qu'on évalue essentiellement le vocabulaire actif des élèves, au travers de tâches de production écrites.

#### 2.1.1. Deux dispositifs parallèles : monolingue et bilingue

Afin de travailler l'acquisition du lexique en CM2 et d'évaluer l'apport du travail avec des albums bilingues, nous avons construit deux dispositifs qui sont une variante l'un de l'autre : le dispositif A est un dispositif monolingue, et le dispositif B un dispositif bilingue français-anglais. Chacun comporte six séances de travail de durées égales ; les séances 0 et 6 bis n'entrent pas en jeu pour l'acquisition du lexique, mais permettent de favoriser l'accès des élèves à la langue 2 (ici l'anglais). La présence d'un rituel de langue au début de chacune de ces séances (dans le dispositif B) s'explique pour la même raison. Dans chacun des deux dispositifs A et B les tâches demandées aux élèves sont très proches et le travail est mené de la même manière dans les deux cas, la seule différence étant l'absence d'une langue étrangère permettant une comparaison avec le français dans le

---

<sup>78</sup> Conformément aux instructions officielles parues au Bulletin Officiel du 26/11/2015.



dispositif A (monolingue), paramètre absent car étant bien l'objet testé dans notre protocole de recherche.

Pour pouvoir conclure sur l'intérêt ou non d'une démarche bilingue, la séquence servant de support à la mise en œuvre ce protocole s'accompagne d'un recueil de données, détaillé en fin de cette deuxième partie. Celui-ci rendra possible une analyse de la démarche d'investigation, dans la troisième partie de ce mémoire. Cette analyse permettant la validation ou l'invalidation des hypothèses de recherche.

Les évaluations des élèves effectuées lors de la mise en œuvre du protocole nous donnent la possibilité de mettre en regard la séquence bilingue (dispositif B) et la séquence monolingue (dispositif A) qui sert de témoin pour mesurer les apports d'une démarche d'étude de la langue avec supports en plusieurs langues. Par la suite, nous développons principalement le dispositif B, plus complexe, en comparaison des deux langues, conformément aux hypothèses de recherche annoncées. Sauf indication contraire, le dispositif A est construit de façon similaire, la différence majeure avec le dispositif B étant que la langue anglaise en est absente.

La séquence que nous proposons de mettre en œuvre dans le dispositif B articule le français et l'anglais dans une approche de confrontation et de comparaison. À ce titre, elle conjugue enseignement du français et enseignement de l'anglais comme langue vivante étrangère. Bien que l'objet de nos recherches soit l'acquisition du lexique français, des compétences sont travaillées grâce à une confrontation du lexique anglais et du lexique français, dans l'esprit de la pédagogie du détour. Les compétences mentionnées ci-dessus et que nous souhaitons voir acquérir par nos élèves sont travaillées au moyen d'activités variées. Un travail en lecture et compréhension est mené qui s'appuiera sur le contexte, sur les hypothèses de lecture, sur la reformulation ou paraphrase orale ou écrite. À ce travail s'ajoutera un travail en étude de la langue qui pourra s'appuyer sur l'analyse morphologique de mots, sur le regroupement des mots par champs lexicaux ou par classe grammaticale, et plus largement sur des discussions orales argumentées visant à construire des affiches de mots en rapport avec les besoins des élèves en expression écrite, activité conçue pour qu'ils puissent réinvestir les apprentissages à travers des écrits personnels de types divers. La comparaison des langues amenant à la construction de ces outils collectifs que sont les affiches est l'occasion de travailler le langage oral, notamment lors d'un débat sur le thème des nuances de sens et du rapport à la traduction.

### 2.1.2. Principes didactiques

Pour enseigner ces notions, nous nous appuyons sur les principes de didactique des langues vivantes et de didactique du français. Ainsi, conformément aux instructions officielles (2015)<sup>79</sup>, nous mettons en place une tâche finale dans l'esprit de la perspective actionnelle recommandée par le Cadre européen commun de référence pour les langues, ou C.E.C.R.L.<sup>80</sup> : il s'agit d'un document émanant du Conseil de l'Europe afin de doter les pays européens d'une grille d'évaluation du niveau de maîtrise en langue des locuteurs, selon différents domaines de compétences (ou activités langagières). Le C.E.C.R.L. fait le lien entre la pédagogie de projet et la perspective actionnelle à travers la mise en place d'une tâche finale : « La tâche est à relier à la théorie de l'approche actionnelle du cadre au sens de réalisation de quelque chose, d'accomplissement en termes d'actions<sup>81</sup>».

Cette tâche finale que nous proposons se présente sous la forme d'une mise en voix du texte articulant version originale et version française d'un même album, laquelle est enregistrée pour servir de conte audio bilingue à partager avec les élèves de l'école (dans le dispositif A, la mise en voix ne s'effectue qu'en français). Les suggestions des élèves sont bienvenues pour rendre cette mise en voix la plus artistique possible : il s'agit de trouver une manière de lire qui montre que les deux versions du texte se répondent et se complètent malgré leurs ressemblances et leurs dissemblances. À l'issue de ce travail, cette mise en voix est enregistrée puis proposée sous forme de conte bilingue aux élèves des autres classes de l'école, lesquels sont à cette occasion invités à donner leurs impressions sur ce qu'ils ont entendu. Cette tâche finale est annoncée dès le commencement de la séquence et constitue une première occasion d'effectuer un recueil de conceptions initiales. Nous pouvons demander aux élèves de dire ce qu'ils attendent de cette comparaison des albums. Permettra-t-elle de dégager des différences ou des ressemblances ? Les deux versions présentent des variations : sont-elles complémentaires ou redondantes ? Que peut-on apprendre au travers de ces variations ? Ce sont autant de questions pour lesquelles il nous faut connaître leurs attentes pour savoir comment mener

---

<sup>79</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Annexe 2 : programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. arrêté du 9-11-2015, Bulletin Officiel, BO spécial n°11 du 26-11-2015.

<sup>80</sup> Tel que défini par MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Éduscol, CECL : le Cadre européen commun de référence pour les langues* [en ligne]. [consulté le 20.04.2018]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-eccl.html>>

<sup>81</sup> Ibidem.

le travail sur les synonymes qui est opéré dans les dernières séances de la séquence. Ce recueil de conceptions initiales peut être assorti d'une phase de « remue-méninges » où les élèves sont invités à lister ce qu'il leur faudra apprendre pour être capables de bien saisir les variations entre les deux albums, afin de déterminer la meilleure manière de lire les deux versions de manière collective.

Pour ce qui est des apprentissages en lexique français, les élèves sont informés que cette séquence est centrée sur le lexique dans tous les domaines : noms, verbes, adjectifs, principalement. Une insistance particulière sur les adjectifs se justifie par leur forte présence dans les textes, de plus leur présence dans les productions constitue un indicateur de l'enrichissement du vocabulaire actif des élèves. Au cours des séances, les relations entre les mots du lexique étudié sont dégagées. On aborde ainsi la notion de mots créés à partir d'autres mots principalement par dérivation (ajout de préfixes ou suffixes à un radical) ou par composition (mots formés avec des racines grecques ou latines, ou bien construits à partir de deux mots indépendants). Le travail d'étude de la langue est explicitement relié au travail de compréhension et d'expression, si bien que les élèves sont évalués sur la richesse du vocabulaire à l'occasion d'une production écrite finale afin de prendre la mesure de l'évolution de leur vocabulaire actif. Tout au long de la séquence, on propose aux élèves d'écrire des textes en rapport avec l'intrigue de l'album pour vérifier d'une part leur compréhension de l'histoire, et d'autre part leur faculté à réutiliser le vocabulaire étudié. Ce vocabulaire est étudié en lien avec le texte lors de séances de lecture, mais aussi hors contexte dans des séances d'étude de la langue plus spécifiques s'appuyant sur des manipulations, des classements de mots issus des deux albums. Les compétences discursives et linguistiques sont donc développées simultanément puisque s'enchaînent des phases d'expression orale ou écrite et des phases d'étude de la langue. Au cours de ces dernières, les apprenants ont notamment la possibilité de construire des séries de mots collectives sur des affiches de classe qui permettent de lier les différentes séances et d'alimenter leur répertoire en vue des productions écrites personnelles.

### 2.1.3. Organisation pédagogique

Chaque séance dure approximativement 45 minutes afin de laisser suffisamment de temps aux élèves pour se plonger dans les langues et étudier le texte anglais et français soit l'un après l'autre, soit conjointement. Dans les premières séances, les élèves découvrent oralement des morceaux de texte, dans les suivantes ils ont à effectuer des tâches de

manipulation à partir de mots prélevés dans le texte (soit préalablement par l'enseignant, soit par leurs soins) afin de comprendre les notions lexicales en jeu.

Une attention particulière est portée aux rituels : nous avons choisi de réutiliser l'album *Bear Hunt*, de Michael Rosen et Helen Oxenbury<sup>82</sup>, que les élèves connaissent déjà, afin de faciliter l'entrée dans la séance notamment grâce à son caractère ludique. Ce choix d'album pour le rituel s'avère également pertinent du fait qu'il comporte de nombreux adjectifs, tout comme celui utilisé pour les séances d'étude du lexique.

Dans les premières séances, nous commençons par confronter les élèves aux albums sous forme orale, afin que la graphie de l'anglais ne vienne pas parasiter leur apprentissage, conformément aux recommandations faites dans les années 1970 par Peytard et Genouvrier et par Chiss et Muller<sup>83</sup>. De plus, travailler à partir de lectures orales permet aux élèves d'exercer leur écoute pour identifier les mots à relever afin de comparer les deux versions. Un tel travail a un effet non négligeable sur la mémorisation des mots. Cette mémorisation est bienvenue pour ancrer non pas l'orthographe, qui n'est pas l'enjeu principal de la séquence, mais bien la reconnaissance et le réemploi des mots. L'écrit est introduit dans un second temps afin de permettre aux élèves d'avoir un support sur lequel se focaliser lors des relevés de mots pour les séances d'étude de la langue hors contexte. Les modalités de travail sont variées tout au long de la séquence qui alterne travail individuel, travail collectif et travail par groupes, et ce afin de proposer plusieurs entrées aux élèves. Et bien que l'anglais écrit n'intervienne pas dès le début, le travail oral et le travail écrit sont tout de même présents à chaque séance, ne serait-ce qu'en français.

Tout au long de la séquence, trois des activités langagières définies par le C.E.C.R.L. sont mobilisées : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, et l'expression orale en continu (lors de la tâche finale de lecture). Nous n'avons pas souhaité recourir à l'expression orale en interaction pour des raisons pratiques de gestion de temps. En effet, il en va là d'une compétence en LVE qui n'est pas centrale pour l'étude du lexique par la comparaison des albums en plusieurs langues. Il en va de même pour l'expression écrite : bien qu'il soit intéressant de proposer aux élèves des tâches d'écriture en anglais, un tel

---

<sup>82</sup> ROSEN, Michael, OXENBURY, Helen. *Bear Hunt*, Londres : Walker Books, 2015.

<sup>83</sup> PEYTARD, Jean, GENOUVRIER, Émile. *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse, 1970 et CHISS, Jean-Louis, MULLER, Maurice. *Recherches en didactique de la langue et des discours, Belgique, France, Canada, Suisse, 1970-1984*. Paris : INRP, 1993, références citées in BRIGAUDIOT, Mireille. *op.cit.* p. 8.

travail demanderait trop de temps au détriment de l'acquisition du français qui est ici notre priorité.

## 2.2. Supports pédagogiques et activités des élèves

### 2.2.1. Justification des choix d'albums de littérature de jeunesse

Les albums bilingues utilisés permettent d'ajouter une dimension motivante à l'étude du lexique, tout en fournissant un support privilégié pour étudier le vocabulaire en contexte littéraire, comme le recommandent Ducancel<sup>84</sup> et Boiron<sup>85</sup>. Appuyer de la sorte l'étude de la langue sur des objets littéraires authentiques est en outre utile pour vérifier la compréhension des élèves et pour leur permettre des activités de production orale ou écrite en lien avec l'histoire. Le travail sur les albums nous a en effet paru justifié dès le début de nos investigations : en effet l'étude menée au cycle 1 par Ducancel avec des albums lui a permis de montrer que les albums favorisent le décentrement lorsque « le thème n'est pas trop proche du vécu des enfants, pour éviter les digressions, les écarts<sup>86</sup> ». En cycle 3, nous proposons des albums dont les personnages principaux sont des chasseurs, des combattants, une princesse guerrière. Ces univers éloignés de la vie quotidienne des enfants proposent un dépaysement qui favorise les activités de compréhension, on peut ainsi proposer aux élèves de se mettre à la place de ces personnages, et ainsi les amener à utiliser le vocabulaire propre aux univers décrits dans les livres étudiés. À cet égard, nous avons choisi deux albums proches sur le plan du lexique, c'est-à-dire des albums qui utilisent des mots provenant des mêmes champs lexicaux : la chevalerie, les armes, les combats, les valeurs morales.

Les albums retenus diffèrent selon les dispositifs. Dans le dispositif A, c'est l'album *Aagun*<sup>87</sup>, de Thierry Dedieu, qui a été choisi en raison de la richesse du lexique utilisé (transcription en **Annexe 2**). De plus le caractère résistant de ce texte permettra de travailler la compréhension fine sous forme de tâches de portrait, d'écriture de textes en « je », c'est-à-dire en se mettant à la place d'un personnage. À travers ces tâches, le vocabulaire vu en classe peut être réutilisé afin d'analyser l'enrichissement du répertoire lexical des élèves.

---

<sup>84</sup> DUCANCEL, Gilbert. *op.cit.* p. 101.

<sup>85</sup> BOIRON, Véronique, *op.cit.* p. 115.

<sup>86</sup> DUCANCEL, Gilbert. *op.cit.* p. 101.

<sup>87</sup> DEDIEU, Thierry. *op.cit.*

Dans le dispositif B, un texte moins résistant est présenté pour éviter que la complexité de l'histoire ne constitue un obstacle lorsque l'anglais est utilisé. Les élèves ont à confronter deux versions d'un album de littérature de jeunesse anglo-saxon écrit par Kate Beaton, *The princess and the pony*<sup>88</sup>, ainsi que sa version française *La princesse et le poney*<sup>89</sup> (traduction de Cécile Guais). Cet album nous a semblé intéressant pour étudier différents phénomènes lexicaux : il propose un vocabulaire riche et diversifié, permettant de construire des séries de mots, dont certains permettent d'étudier la morphologie par composition ou par dérivation : *dodgeballs*, *spitballs*, *hairballs*, *squareballs* en anglais, et lance-pierres, lance-boulettes, lance-balles et lance-croquettes en français). Les champs lexicaux étudiés principalement sont ceux de la chevalerie, du combat, du tournoi. Au cours de ce travail, dans les deux dispositifs, nous nous concentrons principalement sur les adjectifs qualificatifs très nombreux dans le texte, mais les noms et verbes font également l'objet de notre travail, afin que les élèves puissent avoir tout le matériel linguistique nécessaire aux tâches d'écriture. L'album est découpé en deux parties dans chaque dispositif afin de travailler la compréhension de façon progressive. Nous proposons des tâches d'imagination aux élèves destinées à enrichir leurs écrits futurs.

### 2.2.2. Rôle des illustrations

Nous pouvons également envisager un travail à partir des illustrations de l'album à la manière de Ducancel<sup>90</sup>, bien que, contrairement à la méthodologie qu'il présente en maternelle, nous choisissons dans un premier temps de travailler à partir du texte lu uniquement en raison de la différence de cycle. En effet, nous ne travaillons pas avec les illustrations dans un premier temps, afin que celles-ci ne viennent pas apporter aux élèves des indices qui ne figurent pas dans les langues utilisées à proprement parler. Pour la même raison, il faut veiller à éviter autant que possible tout élément para-verbal dans un premier temps. Les illustrations sont en revanche exploitées plus tard dans l'apprentissage, en vue de dégager des différences dans les stratégies de compréhension adoptées par les élèves. Ce travail débouche sur l'étude d'une illustration qui ne représente pas les mots employés dans le texte traduit, mais des mots inventés par composition dans la version anglaise. Dans ce cas, l'illustration sera pour les élèves une aide pour comprendre le sens

---

<sup>88</sup> BEATON, Kate. *op.cit.*

<sup>89</sup> BEATON, Kate. *op.cit.*

<sup>90</sup> DUCANCEL, Gilbert. *op.cit.* p. 101.

des mots et percevoir les différences de sens lorsqu'on passe d'une langue à l'autre. Pour des raisons de manque de matériel, nous ne pouvons pas utiliser l'album *Aagun*<sup>91</sup> et les illustrations de cet album ne sont donc pas mises à contribution. L'absence ou la présence d'illustrations constitue de ce fait une variable supplémentaire que le protocole de recherche envisagé se propose de prendre en compte, sans la tester directement.

Tout au long de cette séquence, nous veillons à proposer différentes manières possibles pour faire entrer les élèves de cycle 3 dans les albums, en nous inspirant des pratiques de lecture listées par Boiron<sup>92</sup> :

[L]es enseignants savent que les images maintiennent l'attention des jeunes élèves lors des lectures de récits écrits et, en conséquence, agissent en mobilisant un certain nombre de variables, telles que : 1) dévoiler l'ensemble des illustrations avant de lire le texte ; 2) lire et montrer les images au fur et à mesure ; 3) lire le texte dans son intégralité puis montrer les illustrations, etc. et ce, en fonction de la longueur et des difficultés du texte écrit et de la classe d'âge des élèves.

Dans notre cas, nous choisissons de recourir à plusieurs de ces pratiques. Pour les premières séances, nous choisissons la dernière, c'est-à-dire confronter les élèves au texte lu oralement avant de leur présenter les illustrations. Une telle démarche, inspirée des recherches de Van Der Linden<sup>93</sup>, permet aux élèves de comprendre l'histoire en se focalisant sur le texte, et donc sur la langue, ce qui nous intéresse dans le cadre de ce mémoire, plutôt que sur l'image. Les illustrations interviennent ensuite pour offrir aux élèves une aide à la compréhension une fois qu'ils ont entendu le texte et travaillé le lexique.

Chaque [album] propose une entrée en lecture par le texte ou l'image. Dès lors, l'un ou l'autre peut majoritairement porter la narration. Si le texte se lit avant l'image et véhicule principalement le récit, il est perçu comme prioritaire. Cette dernière, appréhendée dans un second temps, peut confirmer ou modifier le message délivré par le texte. À l'inverse, l'image peut être spatialement et sémantiquement prépondérante et le texte être lu dans un second temps.

Il ne faut pas pour autant reléguer l'image à un rôle de second plan. Bien au contraire, nous choisissons de travailler avec des albums car les illustrations constituent pour les apprenants un moyen d'interroger le message transmis par le texte en opérant des allers-retours successifs entre le texte et l'image : « l'interaction ne se réalise pas en sens

---

<sup>91</sup> DEDIEU, Thierry. *op.cit.*

<sup>92</sup> BOIRON, Véronique, *op.cit.* p. 115.

<sup>93</sup> VAN DER LINDEN, Sophie. *op.cit.* p. 54.

unique<sup>94</sup> ». Une telle pratique sera profitable aux élèves, notamment pour accéder à la compréhension de l'album en version anglaise. Ainsi, dans chaque temps de rappel de séance précédente, une relecture de l'album est effectuée durant laquelle les illustrations sont montrées au fur et à mesure : dans ce cas nous nous appuyons sur la deuxième possibilité proposée par Boiron.

Enfin, une séance entière (séance 4 dans l'**Annexe 1**, productions d'élèves et productions collectives issues de cette séance en **Annexe 9**) est dédiée à la compréhension lexicale par la lecture de l'image à l'occasion de laquelle l'image occupe un rôle prépondérant. Van Der Linden note que « si [l'image] occupe l'espace le plus important et qu'elle se situe au-dessus du texte, elle sera nécessairement 'lue' avant le texte<sup>95</sup> ». L'image fait partie intégrante d'un album, et à ce titre il convient d'en exploiter la lecture, ce qui n'a rien d'évident pour les jeunes apprenants, comme le rappellent Boiron et Rebière<sup>96</sup> : « les images obéissent à des règles conventionnelles qui organisent la schématisation, la réduction, la simplification... [et dont la] compréhension relève d'un décodage, de connaissances et de savoir-faire ».

Par ailleurs, Van Der Linden répertorie trois types d'interactions possibles entre le texte et l'image au sein d'un album : « redondance (les contenus sémantiques se trouvent superposés), complémentarité (texte et image participent conjointement à l'élaboration du sens), dissociation (sens du texte et de l'image divergents<sup>97</sup>) ». En cycle 3, les élèves ont déjà été amenés à explorer toutes ces relations. Nous proposons de mettre à profit les illustrations complexes et riches de l'album de Kate Beaton pour amener ces élèves à questionner la cohérence entre d'une part les mots choisis par l'auteure ou par la traductrice, et d'autre part les objets représentés sur l'illustration. En effet, certaines dénominations d'objets ne sont pas fidèles à la représentation iconographique comme par exemple les *hairballs*, représentées par des boules de poils sur l'illustration, mais traduites par lance-boulettes alors que rien de tel ne figure dans l'image. Ces variations constituent

---

<sup>94</sup> Ibidem, p. 55.

<sup>95</sup> Ibidem, p. 54.

<sup>96</sup> BOIRON, Véronique, REBIÈRE, Maryse. Quels albums en petite section ? Propositions de critères de choix. *Dyptique*, n°17, référence citée par BOIRON, Véronique, *op.cit.* p. 114.

<sup>97</sup> VAN DER LINDEN, Sophie. *op.cit.* p. 53.



donc un matériau privilégié à partir duquel on peut éveiller les enfants non seulement à la diversité langagière mais aussi à la complexité du travail de traduction.

### 2.2.3. Tâches proposées

Au cours de chaque séance sont proposées des activités de compréhension ou de classement d'étiquettes suivies à chaque fois d'une tâche d'écriture individuelle ritualisée, toujours en français. Ces écrits peuvent donner lieu à une lecture orale afin de permettre aux élèves de montrer à leurs pairs l'enrichissement du vocabulaire dont témoignent leurs productions. Cet apport de vocabulaire réutilisé et rapporté par les pairs est crucial si on souhaite que les autres élèves puissent se le réapproprier. En effet, si les élèves parviennent à s'inspirer des mots utilisés par leurs camarades pour enrichir leurs propres productions, c'est le signe que le transfert entre vocabulaire passif et vocabulaire actif a été effectué. Pour préparer les élèves à enrichir leur expression au moyen d'un travail sur le lexique, nous nous sommes inspiré d'un protocole dont l'objectif est voisin du nôtre : la méthodologie des situations présentées dans l'article de Lartigue et Djebbour sur les anaphores, que les chercheuses définissent comme « les unités linguistiques (pronoms et syntagmes nominaux) qui assurent le maintien et le rappel des éléments thématiques<sup>98</sup> ». Leur travail sur les anaphores et désignations de personnages au cycle 3 montre que « [c]es situations ont en commun d'exiger de l'enfant une mise à distance, d'un texte d'auteur, d'un texte de pair ou de son propre texte, suivant qu'est privilégiée l'entrée par la lecture ou par la production d'écrit<sup>99</sup> ». Comme indiqué dans l'article, nous conduisons une mise en œuvre qui articule des repérages dans les versions de l'album de Kate Beaton, des créations d'affiches outils en vocabulaire, et des activités d'écriture ou de réécriture en lien avec ces outils collectifs. Pour construire ces répertoires collectifs, les élèves ont à procéder par reformulations ou paraphrases, par rapprochements analogiques, ou par interrogation du sens.

Trois sortes de tâches d'écritures sont proposées aux élèves selon l'avancement dans la progression de la séquence. Ces situations visent à donner l'occasion aux élèves de transférer, par la pratique écrite, les mots étudiés en mots réutilisables qui feront alors partie intégrante de leur vocabulaire actif.

---

<sup>98</sup> LARTIGUE, Rosine, DJEBBOUR, Suzanne. *op.cit.* p. 120.

<sup>99</sup> *Ibidem*, p. 121.

D'abord, lors des séances de découverte du texte, les élèves doivent caractériser un des personnages principaux. Ces travaux permettent au professeur de s'assurer que le personnage et son rôle au début de l'histoire sont bien compris. En outre, la caractérisation de personnage est un sujet approprié pour introduire les écritures en « je », proposées régulièrement durant la séquence, et pour lesquelles les élèves sont invités à se mettre dans la peau d'un personnage.

Le deuxième type de travail d'écriture est une suite de texte permettant aux élèves de proposer des hypothèses de lecture visant à anticiper la suite de l'histoire. Ces travaux sont proposés en milieu de séquence et renforcent le rythme et la motivation des élèves alors qu'on s'apprête à leur présenter la deuxième partie de l'histoire étudiée.

Les deux dernières séances proposent aux élèves d'écrire les pensées d'un personnage confronté à un dilemme ou à une question. Ces tâches d'écriture en « je » sous forme d'états mentaux permettent aux élèves d'entrer dans la peau des personnages à nouveau mais cette fois pour prendre position. Les questionnements proposés sont larges : Aagun le chasseur a-t-il trahi sa tribu en fuyant après avoir donné la nourriture durement obtenue ? Un guerrier comme *Otto the Awful* (Otto le Terrible en français) a-t-il le droit d'avoir des côtés câlins ? Telles sont les problématiques abordées par les œuvres et pour lesquelles les élèves devront prendre position.

Avec des élèves de maternelle, Boiron montre que les questions posées par l'enseignant qui met en place un étayage pendant les séances de lecture permettent aux élèves d'accéder au sens et de cerner les personnages : « La question de l'adulte permet de rendre saillant un élément de l'illustration qui se charge de sens au cours du déroulement narratif. [...] La question de l'adulte attribue aux élèves la capacité d'interpréter l'état psychique du personnage<sup>100</sup> ». En cycle 3, les questions d'étayage ne sont bien sûr pas les mêmes, mais elles remplissent la même fonction. Ainsi on pourra attirer l'attention des élèves sur certains éléments de l'illustration lors de la séance 4 d'étude de l'image. De même, les écritures d'états mentaux de personnages donnent lieu à des échanges oraux sous la forme de débats interprétatifs qui participent à la compréhension de l'histoire. Durant ces échanges oraux, l'enseignant doit être attentif au lexique utilisé par les élèves afin de repérer où en sont les élèves en termes d'acquisition des mots nouveaux. Ainsi, on peut

---

<sup>100</sup> BOIRON, Véronique, *op.cit.* p. 117 et p. 119.

supposer que chez un élève n'étant pas capable de reprendre à son compte des mots ou groupes de mots issus du texte, ces mots n'ont peut-être pas encore été transférés de son vocabulaire passif à son vocabulaire actif.

#### 2.2.4. Outils des élèves et traces écrites collectives

Pour les élèves, l'élément structurant dans leur apprentissage est la création de répertoires de mots sous forme d'affiches collectives, dont des exemples figurent en **Annexe 4**. Il s'agit là d'écrits de travail collectifs qui ont une place centrale. Pour les élèves, les répertoires construits en classe cristallisent le lien entre les deux langues de l'album. Ces répertoires sont aussi le lieu où on a pu coucher par écrit des éléments prélevés, ainsi que des reformulations orales qu'on aura pris soin de distinguer (En **Annexe 4**, les reformulations figurent en vert à droite sur les affiches). Ils permettent aux élèves de relier les séances mais aussi les différentes phases de ces dernières : celles où il a fallu comprendre l'album, et celles où il a fallu restituer les mots travaillés dans les tâches d'expression écrite. Ces répertoires font également le lien entre l'album et la langue qui y est employée. Ce faisant, on établit un lien entre le travail sur la langue en contexte et les séances hors contexte. En effet, il est possible de joindre aux répertoires collectifs de classe des répertoires proposés lors de travaux de groupes et notamment de tâches de manipulation. Des exemples en **Annexe 5** montrent que les répertoires des pairs peuvent permettre de structurer les apprentissages lors des séances de vocabulaire. Les répertoires collectifs et les répertoires des pairs sont donc à cet égard un outil structurant pour analyser l'écart entre une manière de dire et une autre, afin d'interroger les variations et de comprendre qu'on ne peut pas produire deux énoncés équivalents dès lors qu'ils sont formulés dans des langues distinctes. Ces outils répondent à la nécessité identifiée par De Pietro de proposer des « outils concrets [...] pour conduire des activités concrètes en classe [et] mettre en œuvre des démarches didactiques rigoureuses (largement inspirées de l'approche par situation-problème<sup>101</sup> [...] ». C'est également ce que relève Besson : « l'accent porté sur les stratégies métalangagières répond à des objectifs d'instrumentation des élèves en vue de la production et de la compréhension des textes<sup>102</sup> ». Ainsi, donner aux élèves la possibilité de construire des outils en langue est la garantie de faire dialoguer compréhension et réinvestissement du lexique.

---

<sup>101</sup> DE PIETRO, Jean-François *op.cit.* p. 180.

<sup>102</sup> BESSON, Marie-Josèphe, CANELAS-TREVISI, Sandra. *op.cit.* p. 188.

## 2.3. Présentation du protocole de recueil de données

### 2.3.1. Modalités pratiques : un double recueil de données

Le recueil de données s'effectue de deux manières qui sont décrites en détail dans les deux paragraphes ci-dessous. Nous nous intéressons d'abord aux progrès des élèves sur le long terme, afin de cerner l'efficacité du travail bilingue sur la durée. Ensuite, nous mettons en regard d'une part une séquence d'étude lexicale en contexte monolingue habituel et d'autre part une séquence en comparaison des langues s'appuyant sur deux versions d'un même album. Chacune des deux séquences permet de tester deux fois les acquisitions lexicales des élèves. Les tests proposés interviennent au même stade dans chaque séquence (lors de la séance 3 et de la séance 6). Dans la suite, nous appellerons 3A et 6A respectivement les tests des séances 3 et 6 du dispositif monolingue. De façon similaire, nous appellerons tests 3B et 6B respectivement les tests des séances 3 et 6 du dispositif en comparaison des langues. Tous les tests demandent aux élèves de produire une écriture en « je » fictif. Dans les tests 3A et 3B, la consigne est de décrire un personnage du point de vue d'un autre. Pour les tests 6A et 6B, les élèves sont invités à entrer dans la peau d'un personnage pour explorer ses pensées et les différentes contradictions qui peuvent exister chez lui.

Premièrement, on peut donc comparer les tests 3B et 6B (dont les consignes sont présentées en **Annexe 1**) pour juger de la progression d'acquisition des compétences chez les élèves (sur le principe d'une comparaison entre pré-test et post-test). Deuxièmement, on peut également comparer les tests 3A et 3B, et 6A et 6B présentés en **Annexe 1** deux à deux pour juger si oui ou non l'un des deux dispositifs A ou B s'avère plus efficace que l'autre pour doter les élèves des compétences lexicales visées, ici l'acquisition des mots, de leur sens, de leur structure et de leur orthographe.

Ce double recueil de données conduit en diachronie et en comparaison de dispositifs s'appuie sur des productions écrites individuelles de tous les élèves. Pour chacun des deux tests, les données recueillies sont prélevées lors de deux productions écrites bien précises : l'une en séance 3 et l'autre en séance 6. Cependant, des tâches similaires sont présentes à chaque séance pour laisser aux élèves un temps d'entraînement et de réinvestissement lors de chaque séance de français. Pour ces tâches de production d'écrit, les élèves ont pour consigne soit de caractériser un personnage, soit de formuler des hypothèses de lecture, soit de décrire les pensées d'un personnage (états mentaux). Le lexique travaillé tout au long des deux séquences figure en **Annexe 10**. Les tests 3B et 6B (lors des séances

3 et 6) sur lesquels s'appuie le recueil de données sont des productions d'élèves qui permettent de vérifier la compréhension des œuvres étudiées, la pertinence des textes produits par rapport aux textes d'origine et l'acquisition lexicale. Dans le cadre du recueil de données, nous ne retiendrons que ce dernier critère, lequel est associé à la problématique de recherche de ce mémoire. On peut mesurer l'ampleur de l'enrichissement lexical effectué auprès des élèves en mettant en regard d'une part le vocabulaire passif noté sur les affiches de classe suite aux lectures ou aux manipulations lors des séances d'étude de la langue et d'autre part le vocabulaire actif présent dans leurs écrits. Ainsi, l'indicateur qui sera retenu pour juger de la pertinence du dispositif est la quantité de mots utilisés par les élèves parmi ceux étudiés.

### 2.3.2. Recueil diachronique

Pour ce premier recueil de données, nous comparons au sein du seul dispositif B (dispositif en comparaison des langues s'appuyant sur deux versions d'un même album) des productions d'élèves à différents moments de la séquence. Cette comparaison d'écrits espacés dans le temps permet d'estimer d'un point de vue diachronique les compétences que le dispositif bilingue permet de développer. À cette fin, trois points de repères servent à évaluer l'évolution de chacun des élèves : une évaluation diagnostique en début de séquence (test 1B qui n'a d'autre fin que d'informer le professeur sur les besoins des élèves), une évaluation formative en séance 3 (test 3B), et une évaluation sommative en séance 6 (test 6B).

L'évaluation formative intervient lors d'une tâche de production similaire à la production finale utilisée pour l'évaluation sommative. Elle constitue une occasion pour les élèves de recevoir de la part de l'enseignant un retour sur leur production prenant en compte trois éléments : premièrement si l'œuvre étudiée est bien comprise, deuxièmement si le vocabulaire employé lors des tâches de production écrite est suffisamment riche par rapport aux affiches construites, et enfin un troisième indicateur informe l'élève de la pertinence de sa proposition vis-à-vis de la consigne d'écriture.

Lors de l'évaluation sommative, nous comparons, pour chaque élève, deux productions (celles de la séance 3 avec celle de la séance 6 pour la séquence en cours) selon une grille de critères conçue pour identifier les progrès en lexique tout au long de la séquence. Cette grille manuscrite est visible en rouge à la suite du texte des élèves dans les copies du 31/01 et du 15/02, c'est-à-dire lors des tests 6A et 6B (voir **Annexes 7 et 8**). La grille

critériée répertorie trois indicateurs : C pour la compréhension de l'histoire, L pour l'utilisation d'un lexique approprié et suffisamment riche, E pour le respect de la consigne d'expression écrite. Pour chaque indicateur, un numéro est attribué pour indiquer à l'élève le degré de réussite sous forme de niveau d'acquisition (3 : compétence non atteinte, 2 : compétence partiellement atteinte, 1 : compétence atteinte, 1+ : compétence dépassée). En plus des trois indicateurs mentionnés pour l'acquisition lexicale, les copies font l'objet d'une correction codifiée par l'enseignant afin que les élèves puissent corriger leur expression écrite. Plusieurs lettres codent les écarts à la norme écrite des élèves : D : écart à la norme lexicale (double lettre généralement), Acc : accord grammatical, C : conjugaison, H : confusion d'homophones, P : oubli de ponctuation, M : oubli de majuscule, X : oubli de mot.

Les productions comportent des tâches permettant donc de tester principalement le vocabulaire actif des élèves à partir du réemploi de mots découverts lors de tâches d'expression, mais elles n'en demeurent pas moins un moyen d'évaluer la compréhension globale de l'œuvre pour chaque élève.

### 2.3.3. Recueil comparatif

Pour ce second recueil de données, nous comparons la démarche d'étude du lexique en contexte bilingue à un travail similaire mené conjointement en lecture et dans lequel la langue anglaise n'intervient pas : il s'agit là de comparer le dispositif A et le dispositif B pour conclure quant à l'efficacité d'un dispositif bilingue par rapport à un dispositif monolingue. Cette séquence de lecture et de compréhension menée en parallèle sur l'album *Aagun*<sup>103</sup> avec les mêmes élèves sert donc de témoin pour juger de la pertinence d'une approche bilingue d'un album. En revanche, l'articulation des deux dispositifs (monolingue puis bilingue) comporte plusieurs biais tels que l'absence d'illustrations dans le premier dispositif, le traitement du dispositif monolingue avant le dispositif bilingue, et le fait que l'album n'est évidemment pas le même pour chaque dispositif, le premier texte offrant une résistance plus importante. Il faudra donc tenir compte de ces biais pour apprécier l'écart entre ces deux manières de procéder.

---

<sup>103</sup> DEDIEU, Thierry. *op.cit.*

### 3. Des résultats dont l'analyse amène à une remise en question

#### 3.1. Données quantifiables et tendances du recueil de données

##### 3.1.1. Contexte et résultats généraux

Nous avons choisi de présenter les résultats sous la forme d'un tableau synthétique (table 1). Ce tableau indique pour chaque élève de la classe, le nombre d'unités lexicales étudiées ayant été réutilisées pour chacun des quatre tests retenus (test 3A et 6A dans le dispositif monolingue, et 3B et 6B dans le dispositif bilingue). Une case vide signifie un travail non fait.

Pour tous les élèves, nous comptons donc les mots qu'ils ont employés eux-mêmes à l'écrit parmi l'ensemble des mots étudiés lors des séances. Cet ensemble de plus de 120 mots étudiés se constitue des mots prélevés dans le texte des albums (**Annexe 10**), de ceux utilisés dans les reformulations orales des élèves (mots en verts dans les affiches de l'**Annexe 4**), de ceux proposés lors des activités de manipulation ou figurant dans les affiches construites en classe (**Annexe 5**).

Les mots comptabilisés dans les copies d'élèves sont essentiellement des unités lexicales porteuses de sens : c'est-à-dire qu'on se focalise exclusivement sur les noms, adjectifs, verbes et adverbes. Un mot mal orthographié mais utilisé correctement par l'élève est comptabilisé ; en revanche un mot employé de façon inadéquate sera ignoré sans que le critère orthographique n'entre en ligne de compte.

À titre indicatif, nous souhaitons préciser que les deux dispositifs A et B de la séquence ont été menés l'un après l'autre en classe entière (29 élèves) entre le 12 janvier et le 15 février. Les dates des quatre tests retenus figurent en tête de colonnes. Les cases grisées correspondent aux élèves ayant fourni des données exploitables : nous considérons qu'un élève n'ayant pas produit de texte par deux fois ou plus ne permet pas de fournir des données exploitables en vue de notre analyse de résultats.

Table 1 - Résultats généraux

Élèves	Test 3A Aagun 19/01	Test 6A Aagun 31/01	Test 3B The princess... 8/02	Test 6B The princess... 15/02
E1	12	6	8	4
E2	Non rendu	6	Non rendu	3
E3	Non rendu	6	9	4
E4	1	4	10	10
E5	Non rendu	2	5	1
E6	7	6	0	5
E7	7	13	5	5
E8	Non rendu	Non rendu	Non rendu	9
E9	12	9	6	9
E10	13	9	12	11
E11	9	9	5	5
E12	10	15	4	7
E13	Non rendu	4	Non rendu	Non rendu
E14	7	4	7	Non rendu
E15	13	Absence	11	12
E16	Absence	Absence	Absence	Absence
E17	15	4	8	3
E18	15	10	10	9
E19	1	Non rendu	Non rendu	2
E20	10	Absence	5	8
E21	Non rendu	4	Non rendu	Non rendu
E22	13	7	9	7
E23	Non rendu	Non rendu	Non rendu	Non rendu
E24	Non rendu	Absence	1	5
E25	Non rendu	1	Absence	Absence
E26	Non rendu	0	Non rendu	Non rendu
E27	Non rendu	3	5	Non rendu
E28	Non rendu	1	3	Non rendu
E29	Non rendu	4	0	Non rendu

Le premier constat général que permet de faire ce tableau est que treize élèves sur vingt-neuf (lignes non grisées) n'ont pas pu fournir de données par deux fois ou plus, soit qu'ils aient été absents, soit qu'ils n'aient pas réussi à rendre un travail satisfaisant.

Connaissant les élèves de la classe, il nous est également possible de faire l'hypothèse qu'en dehors des absences, certains de ces treize élèves aient été dans l'incapacité de



fournir des résultats soit en raison de difficultés particulières (enfants à besoins particuliers), soit en raison de difficultés à se concentrer pour produire des écrits.

Dans la suite, nous allons donc nous concentrer sur ce que révèlent les données recueillies auprès des seize élèves (lignes grisées) qui ont réussi à produire des écrits étudiables. Nous n'en gardons pas moins à l'esprit qu'une absence de donnée est elle aussi fortement éloquentes car révélatrice des difficultés rencontrées par presque un tiers des élèves ici.

### 3.1.2. Étude des résultats des élèves selon une comparaison diachronique

Reprenons dans la table 2 ci-dessous les données présentées précédemment en ne conservant que les deux tests du dispositif bilingue, c'est-à-dire que nous ne regardons que les tâches d'écriture à partir de l'album de Kate Beaton. Nous introduisons deux autres colonnes dans lesquelles nous allons comptabiliser les élèves qui sont parvenus à utiliser davantage de mots lors de la tâche d'écriture formative (séance 3) ou sommative (en séance 6). Pour ce repérage, nous regardons si la quantité de mots présents dans la copie est supérieure en séance 3 ou en séance 6 (cellules grisées).

Table 2 - Résultats du recueil de données en diachronie

Élèves	Test 3B The princess... 8/02	Test 6B The princess... 15/02	Nombre de mots en baisse	Nombre de mots en hausse
E1	8	4	x	
E3	9	4	x	
E4	10	10		
E5	5	1	x	
E6	0	5		x
E7	5	5		
E9	6	9		x
E10	12	11	x	
E11	5	5		
E12	4	7		x
E14	7	Non rendu		
E15	11	12		x
E17	8	3	x	
E18	10	9	x	
E20	5	8		x
E22	9	7	x	
Total			7	5
Moyenne (approchée)	10,36	10,00		

Pour ce qui est de la quantité de mots utilisés, elle a diminué chez 7 élèves sur seize, et augmenté chez 5 élèves sur seize. Il y a un élève n'ayant pas rendu un des deux travaux, nous empêchant d'évaluer ses progrès, et trois élèves dont le nombre de mots nouveaux utilisé est égal dans chaque test. Pour les treize autres élèves de la classe, nous gardons une fois de plus à l'esprit qu'un travail régulièrement non rendu peut signifier – dans certains cas mais pas dans tous – une difficulté chez l'élève.

Nous constatons donc une tendance mitigée pour ce qui est de l'acquisition d'un lexique restituable et indentifiable sous forme de vocabulaire actif. Une moitié de la classe semble avoir progressé au cours du temps et des séances tandis qu'une autre non. Un regard à la moyenne nous indique que la quantité de mots utilisés par l'ensemble des seize élèves a globalement connu une légère baisse lors du test final.

### 3.1.3. Étude des résultats des élèves selon une comparaison des dispositifs

Sont présentés dans la table 3 ci-dessous les résultats des élèves à un même point d'avancement mais en faisant varier la nature du dispositif (monolingue ou en comparaison des langues). Nous comparons ici les deux séances 3 de chaque dispositif entre elles. Similairement, nous pouvons comparer les séances 6 dans chacun des dispositifs.

Pour chacun des tableaux ci-dessous (tables 3 et 4) deux colonnes figurent afin de comptabiliser le nombre d'élèves en réussite dans le dispositif A et dans le dispositif B. On considère un élève en réussite dans un des dispositifs plus que dans l'autre dès l'instant où le nombre de mots correctement utilisés est supérieur dans le test associé (cellules grisées).

Table 3 - Résultats du recueil de la comparaison des dispositifs en séance 3

Élèves	Test 3A Aagun 19/01	Test 3B The princess... 8/02	Dispositif A plus favorable	Dispositif B plus favorable
E1	12	8	x	
E3	Non rendu	9		
E4	1	10		x
E5	Non rendu	5		
E6	7	0	x	
E7	7	5	x	
E9	12	6	x	
E10	13	12	x	

E11	9	5	x	
E12	10	4	x	
E14	7	7		
E15	13	11	x	
E17	15	8	x	
E18	15	10	x	
E20	10	5	x	
E22	13	9	x	
Total			12	1
Moyenne (approchée)	10,29	7,00		

Table 4 - Résultats du recueil de la comparaison des dispositifs en séance 6

Élèves	Test 6A Aagun 31/01	Test 6B The princess... 15/02	Dispositif A plus favorable	Dispositif B plus favorable
E1	6	4	x	
E3	6	4	x	
E4	4	10		x
E5	2	1	x	
E6	6	5	x	
E7	13	5	x	
E9	9	9		
E10	9	11		x
E11	9	5	x	
E12	15	7	x	
E14	4	Non rendu		
E15	Absence	12		
E17	4	3	x	
E18	10	9	x	
E20	Absence	8		
E22	7	7		
Total			9	2
Moyenne (approchée)	7,42	6,66		

Chacun des deux tableaux ci-dessus montre que quel que soit le point d'avancement de la séquence (séance 3 pour la table 3, ou séance 6 pour la table 4) il y a chez les 16 élèves retenus une plus grande proportion d'élèves en réussite dans le dispositif monolingue par rapport au dispositif bilingue, qui pourtant intervient ensuite. En effet, d'après la table 3, en séance 3 nous avons 12 élèves en réussite dans le dispositif monolingue contre 1 en

réussite dans le dispositif en comparaison des langues (deux élèves n'ont pas fourni de données exploitables, et un élève est autant en réussite dans un dispositif que dans l'autre). La même tendance est visible dans la table 4, où nous trouvons 9 élèves en réussite dans le dispositif monolingue, et 2 dans le dispositif bilingue (trois élèves n'ont pas fourni de données exploitables et deux élèves sont autant en réussite dans un dispositif que dans l'autre).

Un regard à la moyenne montre là encore qu'une plus grande quantité de mots a été utilisée par l'ensemble des 16 élèves lors de la mise en place du dispositif A, et ce qu'on s'intéresse à la séance 3 ou à la séance 6. Nous pouvons également remarquer que le seul cas d'élève n'ayant pas produit de texte alors qu'il était présent en classe a eu lieu lors du test 6B.

Suite à la présentation de tous ces résultats, plusieurs interrogations sont inévitables : pourquoi tant d'élèves incapables de produire des résultats pour toutes les tâches de production d'écrit ? Pourquoi observe-t-on une diminution du nombre de mots employés par les élèves lors de la séquence bilingue ? Comment expliquer que le dispositif monolingue qui servait ici de témoin ait été dans l'ensemble plus efficace que le dispositif bilingue mis en place ?

Nous allons à présent essayer d'interpréter les causes des résultats présentés afin de fournir une explication aux tendances générales dégagées lors du traitement des données quantitatives. Pour ce faire, nous nous proposons d'analyser des productions d'élèves dont nous espérons qu'elles permettront d'éclairer ces questions.

### 3.2. Analyse des travaux des élèves et difficultés possibles

#### 3.2.1. Méthodologie générale et choix des productions étudiées

Nous souhaitons identifier des élèves, parmi les seize dont les résultats sont exploitables, pour lesquels les résultats obtenus dans les tables 2 à 4 nous amènent à nous poser des questions. Le but ici est de trouver des élèves dont l'analyse des copies puisse permettre de trouver des pistes de réponses si possible généralisables à d'autres élèves. C'est la raison pour laquelle il nous paraît opportun de produire ici un classement non plus alphabétique mais thématique des productions d'élèves selon la tendance de leurs résultats. Il semble en effet que plusieurs profils se dégagent, comme le montre la table 5 ci-dessous. Nous voulons prélever des productions écrites qui vont servir à exemplifier chacun de ces profils. Nous déterminons les productions d'élève représentatives de

chaque tendance dégagée au regard de la faisabilité de l'analyse à partir des traces du travail de l'élève. Nous excluons donc les productions des élèves dont nous n'avons pas récupéré toutes les productions.

Table 5 - Résultats thématiques et profils de productions dégagés

Élèves	Test 3A Aagun 19/01	Test 6A Aagun 31/01	Test 3B The princess... 8/02	Test 6B The princess... 15/02
<b>Élèves ne manifestant pas de difficulté particulière</b>				
E10	13	9	12	11
E18	15	10	10	9
E15	13	Absence	11	12
E4	1	4	10	10
<b>Élèves en baisse lors des fins de séquences</b>				
<b>E22</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>7</b>
E20	10	Absence	5	8
E17	15	4	8	3
E14	7	4	7	Non rendu
E3	Non rendu	6	9	4
<b>Élèves en baisse au début du dispositif bilingue</b>				
<b>E12</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
E9	12	9	6	9
<b>Élèves en baisse par rapport au dispositif monolingue et stables lors du dispositif bilingue</b>				
<b>E11</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
E7	7	13	5	5
E1	12	6	8	4
E6	7	6	0	5

Par manque de traces exploitables et parce que ce n'est pas notre sujet ici, nous n'analyserons pas les travaux des élèves ayant des difficultés pour produire. Nous laissons également de côté les élèves ne manifestant pas de difficulté particulière pour qui les mots employés sont globalement constants à chaque étape de la séquence. Nous retenons essentiellement les élèves qui connaissent une baisse de résultats à la fin de chacun des deux dispositifs, les élèves dont les résultats sont en baisse en début de dispositif bilingue, et les élèves qui connaissent une baisse de résultats tout au long du dispositif bilingue. Les élèves retenus (E22, E12, E11) figurent en grisé dans le tableau, afin de pouvoir s'y

référer facilement dans les parties qui vont suivre. Leurs copies figurent respectivement dans les **annexes 6, 7 et 8**. Par commodité de lecture, les élèves E22, E12 et E11 seront appelées par des prénoms modifiés<sup>104</sup> dans les paragraphes qui suivront.

### 3.2.2. Laura, en baisse à la fin de chacun des deux dispositifs

La première élève retenue (E22), Laura, représente un groupe de cinq élèves qui, comme elle, sont capables d'employer environ une dizaine de mots nouveaux pour ce qui est des tâches d'écriture des séances 3A et 3B, mais qui montrent moins de mots dans les tâches d'écritures demandées dans les séances finales 6A et 6B de chaque dispositif.

En effet, lors du test 3A Laura réemploie 13 mots ainsi que l'indique sa copie (**Annexe 6**) : « habitent » ; « forteresses » ; « yourtes » ; « lames » ; « acier » ; « effroyables » ; « débusquer » ; « nourriture » ; « butin » ; « braves » ; « bienveillants » ; « trahi » ; « détestés ». Lors du test 6A du même dispositif, elle n'emploie plus que 7 mots : « attaqués » ; « tribu » ; « courageux » ; « cuit » ; « dévoré » ; « repartit » ; « chasse ».

Le phénomène se produit à nouveau dans le dispositif B, où elle emploie 9 mots lors du test 3B : « fort » ; « grand » ; « armures » ; « solides » ; « bataille » ; « guerriers » ; « courageux » ; « manier » ; « armes », et à nouveau seulement 7 mots lors du test 6B : « mignon » ; « résister » ; « honte » ; « fort » ; « guerriers » ; « remporté » ; « combat ».

Il est intéressant de remarquer que la quantité de mots ne varie pas chez Laura selon la longueur de ses productions. En effet les productions 3A et 3B sont longues de neuf lignes mais contiennent davantage de mots étudiés que les productions 6A et 6B qui font onze à douze lignes. Comment expliquer que cette élève ait produit des textes de plus en plus longs mais dans lesquels le vocabulaire étudié est de moins en moins présent ?

L'explication réside peut-être dans la tâche elle-même. En effet, comme nous l'avons indiqué précédemment, les tâches écrites finales sont des écritures en « je » et demandent aux élèves de se mettre à la place d'un personnage pour explorer ses états mentaux. Les consignes étaient formulées de façon à proposer à l'élève une tâche d'imagination voire de réflexion : « Tu es l'enfant Hounk que le narrateur a chassé et tu as beaucoup entendu parler de Aagun. Raconte ce que tu penses de lui. » pour le dispositif A et « Mets-toi dans la peau d'Otto et écris ses pensées : à quels côtés câlins des guerriers pense-t-il ? ». À

---

<sup>104</sup> Afin de respecter leur anonymat, les élèves E22, E12 et E11 seront appelés respectivement Laura, Peter et Arnaud dans la suite de ce travail.

l'inverse, les tâches écrites intermédiaires sont davantage des tâches de description, et les consignes induisent qu'il faut parler de personnages précis : « Mets-toi dans la peau du narrateur et présente la tribu des Hounks » et « Caractérise les guerriers à partir des champs lexicaux identifiés ». On peut donc supposer que la tâche est moins ardue dans la mesure où l'élève n'a pas à se positionner dans une démarche d'introspection pour décrire les personnages concernés.

Ainsi, la cause possible de la diminution de vocabulaire employé chez Laura viendrait de la tâche et de la consigne. En effet, les tâches intermédiaires demandent une description pour laquelle le vocabulaire étudié est indispensable, tandis que les tâches finales demandent une réflexion, travail pour lequel le vocabulaire étudié n'est ni central ni indispensable pour réussir. La preuve en est que les écritures de réflexion produites par Laura sont longues, cohérentes vis-à-vis de la consigne et montrent une bonne compréhension de l'histoire et des personnages même si le lexique n'est pas aussi abondant que dans les tâches de description.

L'hypothèse selon laquelle la consigne d'écriture augmente la difficulté de restitution de vocabulaire chez les élèves se vérifie peut-être par ailleurs si l'on prend en compte le fait que treize élèves n'ont pas réussi à produire des textes régulièrement au cours de la séquence. En tout cas cet élément est cohérent avec l'explication apportée au cas de Laura : si les tâches d'écriture de réflexion sont difficiles pour Laura, peut-être que les tâches d'écriture de description sont déjà difficiles pour ces treize élèves. On peut donc raisonnablement penser que la restitution du vocabulaire actif s'effectue en lien avec la tâche d'écriture. Les tâches de restitution doivent toujours être envisagées en lien avec le lexique étudié et selon les capacités des élèves au moment où on leur demande de le restituer. Par exemple, on peut imaginer des restitutions de vocabulaire actif à l'oral pour des élèves ayant des difficultés d'écriture. Nous pouvons donc penser que le fait de demander d'écrire pour restituer le vocabulaire à tous les élèves sans distinction explique le faible nombre de productions chez certains. En ce sens, le protocole de recueil de données est perfectible.

### 3.2.3. Peter, en baisse importante au début du dispositif bilingue

Le deuxième élève (E12) dont nous allons étudier les travaux représente un groupe de deux élèves qui n'ont pas de difficulté particulière pour produire des textes, mais qui ont

tout de même connu un « accident » de parcours lors de la tâche d'écriture intermédiaire du dispositif de comparaison des langues (3B).

Lors du dispositif monolingue, Peter utilise d'abord 10 mots lors de la tâche intermédiaire : « collines » ; « yourtes » ; « armée » ; « menacer » ; « butin » ; « gibier » ; « brave » ; « bienveillance » ; « retournait » ; « trahis ». Plus tard, lors de la tâche de la séance 6, il utilise jusqu'à 15 mots : « brave » ; « juste » ; « sévère » ; « seul » ; « fidèle » ; « lieutenant » ; « pister » ; « tendre » ; « tirer » ; « débusquer » ; « fumer » ; « diriger » ; « exceptionnel » ; « tribu » ; « trahie ». Par ailleurs, ce deuxième texte est deux fois plus long que le précédent (10 lignes au lieu de 5). On peut donc considérer à ce stade que Peter fait partie des élèves qui ont progressé tout au long de la mise en œuvre du dispositif monolingue. Et pourtant, le texte intermédiaire qu'il produit lors du dispositif de comparaison des langues est tout autre. D'une longueur de deux lignes, il ne comporte que 4 mots étudiés : « boucliers » ; « amulettes » ; « se battre » ; « champions ».

Comment se fait-il que cet élève ait été à ce point mis en difficulté lors du dispositif de comparaison des langues ? La réponse ne se trouve probablement pas du côté de la consigne « Caractérise les guerriers à partir des champs lexicaux étudiés », c'est strictement la même tâche que dans le test 3A où Peter utilisait 10 mots. Par ailleurs, le fait que les deux albums comportent des points communs comme les personnages de guerriers avait été une des raisons du choix des titres.

Bien que la tâche demandée soit la même en 3A et 3B, il y a un élément qui peut expliquer que la production de Peter comporte moins d'unités lexicales étudiées lors du travail en comparaison des langues. L'hypothèse que nous avançons s'appuie sur le fait que le matériel à disposition des élèves pour produire leurs écrits n'était pas strictement le même dans les deux cas. Sans que nous n'y ayons prêté attention, un document d'aide (**Annexe 7**) supplémentaire était présent lors du travail sur *Aagun*<sup>105</sup>, et n'a pas été fourni aux élèves lors du travail sur *La princesse et le poney*<sup>106</sup>. En outre ce document d'aide introduit un biais dans le recueil de données dans la mesure où il ne fait pas appel au vocabulaire actif des élèves.

---

<sup>105</sup> DEDIEU, Thierry. *op.cit.*

<sup>106</sup> BEATON, Kate. *op.cit.*



Pour comprendre en quoi ce document d'aide constitue un biais, il faut remettre la séance 3 en contexte. En séance 3, dans chaque dispositif, une activité de classement de mots étiquettes prélevés du ou des textes étudiés est proposée afin d'amener les élèves à effectuer un classement sémantique mettant en jeu la notion de champs lexicaux. Suite à ce travail de classement en petits groupes (voir **Annexe 5**), une mise en commun collective est organisée pour permettre aux élèves de comprendre la notion de champs lexicaux. Cette mise en commun permet d'institutionnaliser qu'il existe des liens entre les mots proposés dans cette séance, et l'activité d'écriture est proposée aux élèves suite à ce constat.

Lors de l'étude d'*Aagun*<sup>107</sup>, en plus de l'affichage des classements de mots proposés par chaque groupe, nous avons donné un document faisant la synthèse de tous les champs lexicaux proposés par les groupes d'élèves. Ce document a été utilisé par les élèves en plus des affiches créées par leurs pairs (**Annexe 5**). Dans la séquence en comparaison des langues, seules les affiches de groupe ont été utilisées sans qu'un document de synthèse supplémentaire ne soit donné. Il est possible d'affirmer que ce document écrit n'a pas été utilisé par tous les élèves, et que certains ont pu utiliser les affichages, mais Peter et l'autre élève concernée (élève E9 dans la table 5) sont des élèves voisins de table et éloignés du tableau où sont aimantés les affichages. Ils ont donc privilégié tous les deux le document écrit à ceux qui étaient affichés.

En outre, sur ce document d'aide était écrite une contrainte d'écriture « tu dois utiliser au moins deux mots de chaque champ lexical vu en classe. Aide-toi du tableau ci-dessous. ». Or il apparaît dans l'**annexe 7** que Peter a coché minutieusement les mots dans le tableau au fur et à mesure qu'il les utilisait. Un tel document présent dans un cas et non dans l'autre, constitue un biais dans la mesure où il fausse le recueil de données : en proposant une liste de mots aux élèves, on ne fait plus appel à leur vocabulaire actif, mais à un vocabulaire de référence qui n'a pas de lien avec les mots effectivement appris par l'élève. Cette idée semble d'autant plus fondée que si l'on regarde attentivement la production de Peter pour laquelle il s'est aidé du tableau pour écrire 10 mots, il semble que les mots qu'il utilise n'aient pas toujours été transférés vers son vocabulaire actif, dans la mesure où bien qu'il en écrive beaucoup, leur utilisation semble mal maîtrisée. Ainsi on pourra

---

<sup>107</sup> DEDIEU, Thierry. *op.cit.*

remarquer dans son texte (**Annexe 7**) une énumération non exhaustive et sans virgules : « Aagun leur donne le butin gibier ect. [sic] ». Juste après on trouve une phrase courte comportant deux unités lexicales étudiées dont l'organisation relève peut-être de l'effet « catalogue » : « Aagun disait qui les des brave avec sa bienveillances. [sic] ». Il faudrait demander à Peter ce qu'il a voulu dire ici, mais force est de constater que les unités lexicales employées sont mal orthographiées et que la phrase fait assez peu de sens, ce qui laisse soupçonner une maîtrise encore partielle de ces mots bien qu'il se soit forcé à les employer.

Les 4 mots employés par Peter lors du test 3B ne constituent donc pas un « accident » et sont donc bien représentatifs de ses connaissances encore en construction à ce moment-là de l'apprentissage. Il faut regarder ses résultats sous un autre angle pour comprendre que c'est l'ensemble de 10 mots lors du test 3A qui n'est pas significatif puisque le vocabulaire actif relevé n'est en fait pas que le sien, mais provient du vocabulaire listé sur le document de synthèse. De façon généralisable à la classe, il faut donc regarder d'un œil très critique l'ensemble des très bons résultats obtenus par les élèves pour le test 3A pour notre recueil de données.

#### 3.2.4. Arnaud, en baisse stable tout au long du dispositif bilingue

Le dernier élève retenu (E11) nous permet de proposer une focale sur un groupe de cinq élèves qui ne connaissent pas de difficultés particulières pour l'acquisition et le réemploi du lexique à travers les productions écrites demandées dans le dispositif A, mais qui sont mis en difficulté par le dispositif de comparaison des langues sans arriver à « décoller » vraiment, là où Peter par exemple finissait par dépasser ses 4 mots en 3B pour arriver à 7 en 6B.

Arnaud arrive à réemployer 9 unités lexicales étudiées en 3A : « effroyables » ; « armée » ; « pillards » ; « piller » ; « butin » ; « colline » ; « braves » ; « trahissaient » ; « justice ». Il en réemploie à nouveau 9 en 6A : « tribu » ; « chasser » ; « membre » ; « enfumer » ; « terrier » ; « brave » ; « habile » ; « chasse » ; « mendier ». Pourtant, en 3B Arnaud n'emploie plus que 5 unités lexicales parmi celles étudiées : « pays » ; « guerriers » ; « opportunité » ; « foncent » ; « costauds ». Enfin, en 6B il en emploie à nouveau 5 : « câlins » ; « activer » ; « mignon » ; « poney » ; « sentiment ».

Un regard attentif aux copies d'Arnaud (présentes en **Annexe 8**) montre que bien que la compréhension des textes n'ait pas posé de problème particulier et que les consignes

d'écritures soient comprises, Arnaud a néanmoins du mal à trouver les mots pour s'exprimer à l'écrit. Arnaud est un élève assez représentatif de l'élève moyen de la classe de CM2 auprès de laquelle la séquence a été testée, et les productions qu'il nous donne à voir incarnent en un sens la raison d'être de ce mémoire qui est de chercher des moyens d'action pour permettre aux élèves de diversifier leur vocabulaire lorsqu'ils écrivent. En effet, ses copies présentent des répétitions : le mot « guérier [sic] » comporte cinq occurrences en six lignes dans le texte 3B. De même, le mot « mignon » est répété quatre fois en dix lignes dans le texte 6B. Une autre caractéristique des productions d'Arnaud est qu'il utilise de nombreuses fois le mot « chose », ce qui est symptomatique des élèves qui ne maîtrisent pas toutes les relations lexicales ou sémantiques comme la synonymie ou l'hyponymie.

Il y aurait donc un travail à conduire avec Arnaud pour l'amener à mieux construire les liens entre mots et ainsi avoir davantage d'unités lexicales à sa disposition lorsqu'il écrit. Un tel travail a été mené tout au long de l'étude consécutive des deux albums, et pourtant Arnaud montre un manque de maîtrise des liens entre les mots étudiés dans le dispositif B. Il est donc possible de penser que la séquence a été menée trop vite, et que le transfert de mots connus en mots utilisables requiert davantage de temps, à plus forte raison lorsqu'on propose aux élèves une étude de la langue appuyée sur la comparaison des langues.

Une autre explication possible est le choix du lexique retenu. Il est possible que celui-ci n'ait pas été suffisamment riche pour les élèves et n'ait pas permis d'établir des liens entre mots issus de plusieurs langues. Certaines affiches collectives (**Annexe 4**) prévoyaient de recueillir les stratégies des élèves pour comprendre les relations entre certains mots anglais et certains mots français. Dans la réalité, elles ont souvent recueilli davantage de traductions apportées par les élèves ayant un bon niveau en langue vivante étrangère. Des reformulations orales ainsi que des stratégies de reconnaissance des mots anglais ont tout de même été proposées par les élèves qui ont été notées sur les affiches. Cependant, il convient de se demander si la reconnaissance des mots anglais n'a pas été trop facile au vu du lexique proposé par l'album américain retenu, voire si elle n'a pas constitué une erreur de méthode : l'anglais était là pour offrir un détour et permettre d'envisager la construction et le sens des mots français sous un autre angle, pas pour servir de simple traduction, ce qui a parfois pu être le cas, notamment pour certains élèves comme Arnaud qui ont un bon niveau en langue.

### 3.3. Un regard sur le dispositif

#### 3.3.1. Les biais identifiés

La prise en compte des résultats recueillis et les hypothèses émises à partir des travaux d'élèves permettent d'expliquer pourquoi le protocole n'a pas permis à tous les élèves de réussir pleinement. Si le protocole n'est pas un échec, il reste que peu d'élèves ont réussi à maîtriser une quantité de mots plus importante lors du dispositif en comparaison des langues que lors du dispositif monolingue, comme indiqué en 3.1.3. Des difficultés diverses chez les élèves ainsi que plusieurs biais ou défauts du protocole ont pu être repérés.

Pour commencer, la faille la plus clairement identifiée à l'issue de cette réflexion est que les écritures en « je » fictif présentent des difficultés, notamment les écritures requérant une introspection dans un personnage. En effet les sujets d'écriture ne sont pas toujours adaptés pour permettre aux élèves d'employer le vocabulaire étudié pendant les séances. De plus, la tâche d'écriture n'est pas accessible à tous les élèves et peut constituer un obstacle. Il aurait donc fallu prévoir des recueils de données sous forme de restitutions orales pour cibler davantage les élèves mis en difficulté par l'écrit.

Ensuite, il faut être extrêmement vigilant aux supports proposés aux élèves, et il faut être conscient que l'acquisition du vocabulaire passe pour l'élève par la création de liens entre les mots appris. Ainsi, il faut éviter les listes de mots préétablies : si celles-ci reprennent l'ensemble des mots vus par les élèves de la classe, leur défaut est qu'elles ne prennent pas en compte l'appropriation lexicale faite par les élèves. Elles revêtent ainsi un caractère général et ne font pas assez sens pour les élèves. Il convient de travailler davantage sur les liens entre les mots vus par la classe que sur l'élaboration d'une liste exhaustive des mots vus lors des séances.

Enfin, cette vigilance sur supports ne s'applique pas qu'à ceux construits en classe (affiches, classements...). Elle s'applique de façon encore plus cruciale à ceux retenus par l'enseignant et à l'usage qu'il en est fait en classe. Le choix de l'album utilisé est fondamental pour plusieurs raisons. D'une part, c'est de cet album que le lexique travaillé va surgir : il faut donc veiller à ce que ce dernier soit intéressant et accessible aux élèves sans pour autant être déjà acquis au risque d'anéantir toute possibilité d'apprentissage. D'autre part, le texte de l'album doit comporter suffisamment de tensions pour que le lexique constitue un point d'appui à la compréhension de l'œuvre. Un texte résistant

comme *Aagun*<sup>108</sup> permet un tel travail. *La princesse et le poney*<sup>109</sup> n'offrait peut-être pas la même résistance pour la compréhension, et le lexique peut-être trop enfantin a pu nuire à l'apprentissage des élèves de cycle 3. Un album différent aurait peut-être pu résoudre ces difficultés. Mais outre le choix de l'album, l'utilisation qui en est faite doit être correctement pensée et anticipée, à plus forte raison lorsqu'on souhaite proposer aux élèves des comparaisons d'albums en plusieurs langues. La traduction est à cet égard une pratique risquée : en effet, recourir à la traduction donne parfois aux élèves accès au sens d'un mot étranger, ce qui anéantit du même coup tout transfert du vocabulaire passif vers le vocabulaire actif pour les élèves, et pour l'enseignant toute possibilité de mettre en œuvre une pédagogie du détour basée sur les reformulations, l'analyse morphologique, ou autres pratiques d'étude de la langue à privilégier selon nous. Conscient de ce danger, nous avons toujours préféré travailler avec l'album anglais avant d'introduire la version française lors des séances du dispositif bilingue. Malgré cela, les reformulations proposées par les élèves s'avèrent souvent ressembler à des traductions. Le même phénomène est visible dans les classements sémantiques proposés par les groupes d'élèves, en séance 3B, dans lesquels on retrouve souvent un mot français apparié avec son équivalent anglais. Nous avons souhaité interroger les élèves sur les stratégies mises en œuvre pour effectuer de tels classements (**Annexe 4**). La stratégie majoritaire – qu'ils identifient eux-mêmes – est la traduction quand elle leur est accessible. Quand la traduction est impossible, les élèves essaient d'effectuer les groupements par champs lexicaux en mélangeant les mots des deux langues, soit en appariant les mots anglais à leurs équivalents par tâtonnements, ce qui revient à traduire, mais en recherchant consciemment à prendre des indices.

### 3.3.2. Les réussites constatées

En dépit du nombre d'enfants ayant montré une acquisition lexicale faible à l'issue de cette séquence, et du nombre de biais que nous venons de répertorier, il faut tout de même souligner un certain nombre de réussites que le protocole de recherche a permis de constater bien qu'elles n'aient pas été mesurées précisément à l'occasion du recueil de données. Nous avons choisi de présenter ici trois moments forts de la séquence dans l'ordre chronologique. Ces temps forts constituent des points d'intérêt au cours desquels

---

<sup>108</sup> Ibidem.

<sup>109</sup> BEATON, Kate. *op.cit.*

les élèves ont montré une grande motivation et il est donc permis de penser qu'ils ont acquis des compétences de plusieurs ordres à ces moments-là.

Présentons premièrement les affiches collectives constituées par les élèves en début d'étude pour chaque album. Ces affiches visent à répertorier tous les mots proposés par la classe afin de former des banques de mots utilisables notamment pour les premières tâches d'écriture (séance 1 et 2 de chaque dispositif). Après lecture orale de l'album, nous demandons aux élèves ce qu'ils ont compris de l'histoire entendue. Toutes leurs propositions sont notées sur l'affiche (**Annexe 4**). Nous avons constaté au cours de ces séances que les élèves indiquent presque toujours eux-mêmes si le mot qu'ils s'approprient à proposer est un mot directement issu du texte, ou s'il s'agit d'une paraphrase. Un code couleur a très rapidement été proposé par un élève de la classe, afin de différencier sur les affiches les mots présents dans le texte (en bleu), et les reformulations d'élèves (en vert). Ainsi, dans les quelques occasions où les élèves ne savent pas dire si le mot qu'ils proposent à la classe est issu du livre ou s'il s'agit d'une reformulation nous pouvons les inviter à y réfléchir en leur posant la question « Je l'écris en bleu ou en vert ? ». Ce travail a été initié en première séance du dispositif monolingue, et nous avons procédé de même en séance 2, puis de nouveau pour l'album bilingue. Force est de constater qu'au fur et à mesure des séances l'utilisation de cette démarche de création des répertoires de mots a été de plus en plus évidente pour les élèves. Nous tenons donc là une réussite dans la mesure où tous les élèves semblent avoir compris la différence entre les mots du texte et leurs propres mots. Par ailleurs, une attention quasiment totale des élèves à ces moments-là, ainsi que la grande quantité de mots ou d'expressions présentes sur ces affiches montre que le lexique présent dans les albums a été reçu par les élèves. Nous avons donc de bonnes raisons de penser que les élèves ont tout au moins enrichi leur vocabulaire passif, bien que cette affirmation soit difficilement vérifiable ou évaluable. Enfin, les affiches créées lors de ces séances ont parfaitement rempli leur rôle de répertoire de mots : une majorité d'élève s'est appuyée sur ces supports pour rédiger les textes demandés en fin de chaque séance. Nous comprenons donc que les répertoires de mots construits avec les élèves sont bien plus faciles d'utilisation pour les élèves que les listes préétablies hors-contexte de classe.

Un deuxième temps fort de cette séquence a été constaté lors des activités d'étude de la langue dans le dispositif de comparaison des langues. Une fois que les séances d'entrée

dans les albums ont été menées au moyen du dispositif que nous venons d'évoquer, nous proposons aux élèves des activités d'étude de la langue ayant recours à la manipulation d'étiquettes. Lors de la séance 3, sept groupes de quatre ou cinq élèves reçoivent chacun le même jeu de trente étiquettes sur lesquelles figurent des mots du texte, en version anglaise ou française. Leur tâche est de classer ces mots selon ce à quoi ils se rapportent. Nous faisons bien attention lors de la passation de consigne, à ne pas induire la notion de champ lexical. À l'issue de ce travail nous affichons les productions des différents groupes et chaque groupe commente brièvement son travail. Les classements produits par les élèves ont été très complets dans l'ensemble. Certains groupes ayant terminé plus tôt ont eu pour consigne supplémentaire de matérialiser les noms en bleu, les verbes en rouge et les adjectifs en jaune. Lors de la mise en commun, les élèves ont pu argumenter et discuter de l'appartenance d'un mot à tel ou tel champ lexical. Cette discussion s'est suivie d'un moment d'échange supplémentaire au cours duquel nous avons proposé aux différents groupes d'expliquer leur méthode. Une affiche collective (**Annexe 5**) a été créée à cette occasion pour recenser les différentes stratégies des élèves, notamment pour ce qui est de la résolution d'un problème qui s'est présenté à eux lors de ce travail, à savoir la présence de mots anglais et français dans l'échantillon d'étiquettes à classer. Les classements des élèves ont tous constitué des supports visuels très parlants qui ont permis à une bonne partie des élèves, mais pas tous, d'employer certains des mots étudiés dans la production écrite demandée ensuite (exception faite des élèves n'ayant rien produit, environ 4 à 6 unités lexicales sont employées). Et si certains élèves n'ont pas réussi à produire de texte, tous les élèves ont pu constater que la traduction n'est pas la seule méthode possible pour effectuer un classement sémantique. En outre, les élèves ont bien compris ce qu'était un champ lexical et comment effectuer un classement sémantique.

Troisièmement, un des apports les plus intéressants pour les élèves a été constaté lors de la séance 4 du dispositif bilingue. Dans cette séance la comparaison des langues s'articule autour d'un temps fort : une activité de lecture de l'illustration de l'album (**Annexe 9**). Cette séance est intéressante dans la mesure où le potentiel visuel de l'album a été amplement utilisé et mis au service de l'étude des textes proposés dans les deux versions du texte. Une illustration de l'album est proposée aux élèves qui peuvent alors s'exprimer pour donner du vocabulaire (noté sur l'affiche dans la partie supérieure « que voit-on ? ») à propos des éléments observés. Suite à cette exploration visuelle en introduction, les élèves se voient confrontés cette fois encore à une activité d'étude de la langue en petits

groupes à partir d'étiquettes. Cette fois, l'activité qui leur est proposée est une activité d'analyse morphologique à partir de deux ensembles de quatre mots : *dodgeballs*, *spitballs*, *hairballs*, *squareballs* et *lance-pierres*, *lance-balles*, *lance-boulettes*, *lance-croquettes*. Comme le témoignent les productions de groupe, les élèves ont pu dégager des morphèmes (comme *balls* ou « lance ») à l'intérieur des mots présentés dans le corpus et la notion de composition a ainsi pu être abordée. Là où la séance devient encore plus intéressante, c'est lorsque les élèves prennent conscience que la composition des mots du corpus n'est pas organisée de la même façon dans chaque langue : non seulement ils comprennent que le morphème commun aux quatre projectiles est *balls* en anglais et « lance » en français, mais ils constatent également que l'un est un nom et l'autre un verbe, et ils constatent pour finir que le morphème commun n'est pas à la même place : en fin de mot en anglais, et en début de mot en français. Ce triple constat a pu être repris et ajouté sur l'affiche collective lors d'un temps de structuration (partie « qu'entend-on ? » de l'affiche en **Annexe 9**, sauf les mots écrits en orange qui sont des ajouts ultérieurs).

Pour clôturer la séance, un nouveau regard est porté sur l'illustration correspondant à l'extrait où les projectiles sont mentionnés. Les élèves doivent entourer sur l'image à leur disposition les représentations des quatre mots travaillés. C'est alors qu'ils s'aperçoivent qu'on ne voit pas de lance-balles ni de lance-pierres, et que donc la traduction française semble présenter un écart vis-à-vis des illustrations originales. Ce n'est qu'en décortiquant le sens des mots composés anglais qu'on peut trouver les *dodgeballs* (*balles à éviter*), *spitballs* (*boules de salive*), *hairballs* (*boules de poils*), *squareballs* (*balles carrées*). Les élèves proposent alors collectivement des traductions différentes, plus littérales que celles de l'album français, en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. Ces traductions littérales sont indispensables pour retrouver les objets dans l'image, mais requièrent d'investiguer la construction morphologique plus avant pour donner du sens à chaque morphème. La plupart des élèves associe sans peine le morphème *ball* au signifié (idée d'une balle) grâce à leurs connaissances d'emprunts tels que *football* ou *basketball*. À partir de là, certains élèves s'appuient sur les indices visuels et trouvent des exemples de balles carrées, ou de boules de poils, sur l'image. Ce prélèvement, ajouté aux connaissances d'autres élèves sur les mots *hair* et *square*, vus en anglais permet de donner tout leur sens aux mots accompagnant l'illustration. Seul le mot *dodge* est apporté par l'enseignant afin que les élèves trouvent le dernier objet. La compréhension des morphèmes lexicaux prend donc tout son sens lorsque les élèves s'aperçoivent que ces



morphèmes renseignent sur les objets décrits dans le texte anglais. Ainsi, les élèves auront mis en place toute une procédure, en plusieurs étapes, pour répondre au problème posé par le repérage dans l'illustration. À l'issue de cette résolution, la composition revêt du sens concret, l'affiche peut donc être complétée afin de garder une trace collective de ce travail (partie « que retient-on ? » de l'affiche en **Annexe 9**). Une affiche complémentaire reprenant les éléments de l'illustration est construite. La plus-value de cette séance réside dans l'interaction très complémentaire entre observation du support visuel et étude des deux textes. Il nous semble que cette séance illustre bien les effets de la pédagogie du détour dans un dispositif de comparaison des langues puisque l'étude de la langue, ici sous l'angle morphologique sert la compréhension du sens, la création de liens entre les mots et l'enrichissement lexical. Enfin, les élèves ont l'occasion de toucher du doigt qu'un mot peut se traduire soit de façon littéraire comme dans la traduction de l'album, soit de façon littérale comme ils ont pu le faire ; et de constater qu'aucune de ces deux traductions n'est parfaite puisque chacune comporte ses limites.

### 3.3.3. Adaptations possibles du protocole et investigations futures

Toutes les satisfactions que nous avons pu tirer des séances que nous venons de décrire proviennent du fait que ce sont là des moments où les élèves ont construit des apprentissages cruciaux. Il est regrettable que ces progrès des élèves soient seulement appréciables par l'enseignant après un temps d'apprentissage conséquent. Une anticipation de ces temps forts aurait peut-être permis de prendre des relevés de données supplémentaires à l'issue des séances où les élèves ont été grandement mobilisés et ainsi de dégager des tendances plus précises.

Supprimer les principaux biais introduits lors de la mise en œuvre de la séquence (difficulté des tâches d'écriture, répertoires de mots sans lien avec le vocabulaire actif des élèves, choix et utilisation des albums) et ajouter davantage de points de contrôle pour recueillir des données permettrait peut-être de mieux saisir comment s'est effectuée l'acquisition lexicale chez les élèves. En effet, au cours de la mise en œuvre de ce protocole, nous avons bien remarqué que l'acquisition du vocabulaire se fait de façon progressive, sur une longue durée. Une séquence bilingue de six séances est peut-être insuffisante pour que les élèves puissent enrichir leur vocabulaire actif. Par ailleurs, l'acquisition du vocabulaire se poursuit après la séance. Les résultats obtenus grâce au protocole de recherche ont été obtenus dans le cadre d'évaluations immédiates. Il serait

intéressant de prendre la mesure de l'acquisition réelle du vocabulaire par les élèves sur une longue durée, au moyen d'évaluations différées. En outre, pour cibler plus directement le vocabulaire actif des élèves, des évaluations sous forme d'activités de reformulations, à partir de définitions ou paraphrases, permettraient de sonder plus directement le vocabulaire actif des élèves en écartant les difficultés posées par l'écrit pour les élèves. De plus, un texte écrit même bien construit permet-il de prendre une pleine mesure du vocabulaire actif de son auteur ? Les mots choisis, même s'ils sont pertinents, peuvent toutefois masquer l'étendue du vocabulaire actif chez l'auteur, qui est nécessairement bien plus large que ce que permet l'exercice, qui a tout de même des limites.

Cela étant, l'apport à chaque séance peut être considérable pour un élève en plein apprentissage. Prélever davantage de données en diachronie aurait peut-être permis de prendre la mesure de ces apprentissages. Ce constat nous amène à nous interroger sur les limites des notions de vocabulaire actif et de vocabulaire passif. Puisqu'il semble avéré que les apprenants aient besoin de temps pour transférer les mots appris en vocabulaire passif en mots maîtrisés sous forme de vocabulaire actif, peut-on vraiment penser qu'un mot rencontré par un élève se trouve soit compris mais non réutilisable, soit pleinement réutilisable par l'élève ? Il nous semblerait à ce sujet plus prudent de considérer l'acquisition lexicale de façon moins binaire en envisageant le transfert du vocabulaire passif au vocabulaire actif comme un processus long, qui se consolide au fur et à mesure des rencontres et des réemplois, plutôt que de façon immédiate. Nous pouvons donc penser que le temps nécessaire à l'élève pour transférer le vocabulaire passif en vocabulaire actif a été contraint par la séquence qui a été menée de façon très condensée. Une modification des modalités du recueil de données permettrait donc peut-être d'affiner les mécanismes en jeu lors de l'acquisition du vocabulaire chez les élèves, pour peu qu'on anticipe et qu'on organise des recueils de données à des stades opportuns, comme lors des séances que nous avons identifiées comme ayant bien fonctionné.

Par ailleurs, l'immersion dans un dispositif de comparaison des langues requiert aussi une adaptation. Bien que la langue anglaise soit enseignée aux élèves, et malgré la présence de rituels d'entrée en langue vivante lors des séances du dispositif bilingue, l'utilisation d'une langue étrangère pour étudier le français intrigue les élèves lors des activités qui leur sont proposées, car un tel travail n'est pas habituel. Cette observation nous amène à

questionner les habitudes des élèves, et à travers elles les habitudes des enseignants qui ont travaillé avec ces élèves au fil de leur scolarité. Les pratiques enseignantes actuelles proposent-elles suffisamment d'activités de comparaison des langues ? L'étonnement manifesté par les élèves aux débuts de la mise en œuvre du protocole et la mise en avant récente de cette démarche dans les instructions officielles de 2015 permettent de questionner les pratiques d'enseignement.

Tout au long du cycle, en tenant compte de la progression en étude de la langue, la vigilance orthographique des élèves est exercée et leur réflexion sur la langue régulièrement sollicitée. L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale est l'occasion de procéder à des comparaisons du fonctionnement de cette langue avec le français, mais aussi d'explicitier des savoir-faire également utiles en français (écouter pour comprendre ; comparer des mots pour inférer le sens...). De manière générale, les autres langues pratiquées par les élèves sont régulièrement sollicitées pour des observations et des comparaisons avec le français. En 6e, les langues anciennes contribuent au développement des connaissances lexicales<sup>110</sup>.

Nous constatons également que l'album américain a été compris et les activités d'étude de la langue en petits groupes à partir de corpus bilingues sont accessibles aux élèves. Cependant, certains élèves ont du mal à regarder d'un même œil les étiquettes anglaises et françaises. Ce constat nous amène à questionner la pertinence d'une constante confrontation entre l'anglais et le français. Le dispositif aurait-il gagné à inclure d'autres langues ? Aurait-on pu se passer du français ?

Il semble intéressant pour y répondre de s'inspirer du protocole présenté dans ce mémoire afin de créer des séquences qui soient des variantes de celle mise en œuvre ici. Nous pourrions ainsi concevoir des séances plus longues, dont les séances soient plus régulièrement espacées, et qui éliminent autant que possible les biais identifiés pour prendre davantage en compte les difficultés et les besoins des élèves. Pour imaginer ces séquences variantes, il faudrait prendre en compte tous les points d'intérêts listés ci-dessus pour mener d'autres investigations. Nous pourrions imaginer conduire un travail tout à fait similaire mais en sélectionnant d'autres albums pour juger de l'impact qu'a le support retenu sur l'acquisition lexicale des élèves. Similairement on pourrait conduire un travail identique mais faisant intervenir des langues différemment pour chercher s'il existe une corrélation entre la quantité de langues étudiées et les progrès des élèves, ou s'il est

---

<sup>110</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Annexe 2 : programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. arrêté du 9-11-2015, Bulletin Officiel, BO spécial n°11 du 26-11-2015.

pertinent d'utiliser le français ou l'anglais, langues plus accessibles pour les élèves. Ce n'est qu'en menant ces investigations par tâtonnements successifs, en changeant un seul paramètre à la fois, qu'on pourra comprendre comment s'opère l'acquisition lexicale chez les enfants. Et c'est au fur et à mesure de ces tâtonnements qu'on pourra concevoir des séquences d'enseignement qui permettent aux élèves d'acquérir par eux-mêmes le vocabulaire mis à leur disposition.

## Conclusion

Tout au long de cette étude, nous avons cherché comment procéder pour amener les élèves à acquérir davantage de vocabulaire. Nous avons souhaité leur proposer un travail à partir d'albums en plusieurs langues permettant de mener des activités de comparaison des langues grâce à la mise en place de la pédagogie du détour. Il convient maintenant d'établir quels sont les apports d'une telle démarche.

Le postulat de départ sur lequel s'appuie notre travail est que l'utilisation conjointe d'un support anglais et d'un support français permet de développer le vocabulaire des élèves dans la mesure où ceux-ci sont placés dans une posture métalinguistique qui leur permet à ce titre de réfléchir sur la langue, par le biais de la pédagogie du détour que rend possible la confrontation de ces supports.

Cette hypothèse est-elle vérifiée à l'issue de la mise en œuvre du protocole de recherche ? Trois indicateurs bien définis nous rendent capable de trancher cette question. Il nous faut examiner si les élèves ont découvert des mots nouveaux (vocabulaire passif), s'ils ont été capables d'en réemployer (vocabulaire actif), et s'ils ont perçu le sens revêtu par la comparaison des langues : le sens d'un mot est accessible si on étudie les ressemblances ou différences de forme qui relie ce mot à d'autres, parfois issus d'autres langues.

Bien que le recueil de données ne permette d'évaluer que le vocabulaire actif des élèves, les affiches collectives construites par les élèves lors des séances de compréhension sont suffisamment riches pour penser que les élèves ont pu se saisir des mots des albums ou des mots issus des reformulations proposées par les camarades. En outre, les tâches d'expression écrite proposées comportent une quantité variable de mots utilisés : à l'issue du dernier test, une moyenne de 6,66 mots nouveaux sont employés à l'écrit par la classe, allant jusqu'à plus d'une dizaine de mots pour les élèves les plus performants. Pour ce qui est du rapport à la traduction que nous nous étions proposé d'investiguer de façon subsidiaire, le protocole envisagé n'a pas permis de recueillir des données quantifiables, mais l'analyse de séances concluantes, comme la séance 4 du dispositif bilingue, laisse présager qu'une majorité d'élèves a compris le sens de la démarche d'analyse permis par les activités d'étude de la langue en comparaison des langues.

Nous avons donc d'une part des traces écrites sous la forme d'affiches collectives qui attestent d'un travail progressif mené en compréhension du lexique, et d'autre part des résultats quantifiés indiquant qu'une majorité de seize élèves sur vingt-neuf ont appris une quantité faible mais existante de mots de vocabulaire nouveaux. Le rapport au sens, lui, n'a pas été directement évalué par le protocole proposé, mais il demeure intéressant de l'évoquer tout en sachant que ce sont là des considérations à prendre de façon relative.

Nous pouvons considérer que l'hypothèse de départ est relativement valide, dans la mesure où rien ne semble la contredire ostensiblement. Néanmoins, il faut regarder les résultats obtenus de façon critique car un certain nombre de biais ont porté préjudice à la mise en œuvre de la séquence (tâches écrites inaccessibles à certains élèves, documents présentant des listes de mots décontextualisés, choix des albums et de leur utilisation à mieux anticiper).

Par ailleurs, on peut imaginer proposer un recueil de données plus complet, qui puisse cibler davantage de séances, et notamment tester des séances où le rapport aux nuances de sens ou à la traduction ont été traités. Si un protocole mieux anticipé, plus complet, dépourvu de biais est facilement envisageable, on peut aisément concevoir une mise en œuvre de protocoles voisins permettant de développer de plus en plus de techniques. Des protocoles suffisamment proches peuvent ainsi être mis en œuvre en classe, qui s'appuient sur les réussites passées tout en critiquant les points perfectibles. On peut raisonnablement penser que cette démarche permettra du même coup d'investiguer avec les élèves le rôle que peut jouer la comparaison des langues dans l'acquisition du lexique, tout en modifiant les pratiques d'enseignement pour favoriser de telles activités. Si l'on procède par étapes, en élaborant et en mettant en œuvre de séquences les plus adaptées possibles au regard des protocoles essayés par tâtonnements, on pourra comprendre comment s'opère l'acquisition lexicale chez les enfants. Cela permettra à terme que les élèves acquièrent le vocabulaire nécessaire à leur expression et plus généralement, à leur développement.

## Bibliographie

### *Articles et ouvrages de recherche*

ACCARDI, Jocelyne, MOUSSU, Marie-José et RABY, Françoise. La dynamique motivante du groupe en L2 à l'école primaire : une étude de cas. *Langues Modernes*. 2008, n°3, pp. 44-52.

BENTOLILA, Alain. Le vocabulaire : pour dire et lire. *Ressources pour l'école primaire*. 2011, pp. 1-7.

BESSON, Marie-Josèphe, CANELAS-TREVISI, Sandra. Activité langagière, activité métalangagière en classe de 6ème primaire. *Repères*. 1994, n°9, pp. 177-189.

BOIRON, Véronique, Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*. 2010, n°42, pp. 105-126.

BRIGAUDIOT, Mireille. Activités métalinguistiques à l'école. *Repères*. 1994, n°9, pp. 3-14.

CELLIER, Micheline. *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire : nouveaux programmes*. Paris : Retz, 2015. Guides pour enseigner.

CULIOLI, Antoine. *Systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques*, Paris : CNRS, 1981, pp. 1-141.

DABÈNE, Louise. Le développement de la conscience métalinguistique. *Repères*. 1992, n°6, pp. 13-22.

DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. Métacommuniquer pour réécrire : une activité étayante ? *Repères*. 1994, n°9, pp. 163-176.

DE PIETRO, Jean-François. La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*. 2003, n°28, pp. 161-185.

DUCANCEL, Gilbert. Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire. *Repères*. 1994, n°9, pp. 93-117.

DUPONT, Pascal. Apprendre à comprendre avec des albums au CP : cadre participatif et oraux réflexifs. *Repères*. 2015, n°51, pp. 1-25.

GOMBERT, Jean-Émile. Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Aile*. 1996, n°8, pp. 41-55.

LARTIGUE, Rosine, DJEBBOUR, Suzanne. Anaphores et désignation des personnages dans le récit au cycle 3. *Repères*. 1994, n°9, pp. 119-132.

MORTUREUX, Marie-Françoise. *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : Armand Colin, 2008. Coursus.

OBER, Elisabeth, GARCIA-DEBANC, Claudine, SANZ-LECINA Éliane. Travailler l'observation réfléchiée de la langue à travers la comparaison des langues. *Repères*. 2004, n°29, pp. 81-100.

SALAZAR ORVIG, Anne, PRENERON, Christiane, KUGLER-LAMBERT, Marie. Construction du sens et définitions par devinette. *Repères*. 1994, n°9, pp. 75-91.

VAN DER LINDEN, Sophie. L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*. 2008, n°161, pp. 51-58.

### ***Documents institutionnels***

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Annexe IV : *Programmes du cycle des approfondissements – cycle 3*. arrêté du 25-01-2002, Bulletin Officiel, hors-série n°1, 14-02-2002 [consulté le 24.04.2018]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Annexe 2 : programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. arrêté du 9-11-2015, Bulletin Officiel, BO spécial n°11 du 26-11-2015.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Éduscol, CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues* [en ligne]. [consulté le 20.04.2018]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Éduscol, Enseigner le vocabulaire* [en ligne]. [consulté le 20.04.2018]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid59265/enseigner-le-vocabulaire.html>>

### ***Supports didactiques***

BEATON, Kate. *The Princess and the Pony*, Londres : Walker Books, 2015.

BEATON, Kate. *La princesse et le poney*, Paris : Cambourakis, 2015.

DEDIEU, Thierry. *Aagun*. Paris : Seuil, 2009. Seuil Jeunesse.

ROSEN, Michael, OXENBURY, Helen. *Bear Hunt*, Londres : Walker Books, 2015.



## Annexes

<b>Annexe 1 - Fiche de préparation des deux séquences testées dans le protocole de recherche .....</b>	<b>65</b>
<b>Annexe 2 - Transcription du texte de l'album Aagun .....</b>	<b>71</b>
<b>Annexe 3 - Transcription bilingue du texte des deux albums « The Princess and the pony » et « La princesse et le poney » .....</b>	<b>73</b>
<b>Annexe 4 - Banques de mots établies lors des séances de lecture collective .....</b>	<b>75</b>
<b>Annexe 5 - Traces écrites collectives élaborées par groupes de 4 ou 5 élèves lors d'activités de manipulation.....</b>	<b>77</b>
<b>Annexe 6 - Productions d'élève (Laura) .....</b>	<b>80</b>
<b>Annexe 7 - Productions d'élève (Peter).....</b>	<b>84</b>
<b>Annexe 8 - Productions d'élève (Arnaud) .....</b>	<b>89</b>
<b>Annexe 9 - Illustrations d'albums et trace écrites collectives de la séance sur la composition lexicale (via tâche de lecture d'image) .....</b>	<b>92</b>
<b>Annexe 10 - Vocabulaire travaillé dans les séquences .....</b>	<b>97</b>

## Annexe 1 - Fiche de préparation des deux séquences testées dans le protocole de recherche

<b>Niveau et discipline :</b> Cycle 3 (CM2) – Français : étude de la langue (lexique)		<b>Titre de la séquence :</b> Aagun	<b>Titre de la séquence :</b> The princess and the pony
<p><b>Objectifs d'apprentissages de la séquence :</b></p> <p>-Français : « Acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots » : « l'acquisition et l'étude de mots nouveaux se fait en contexte (compréhension en lecture et écriture) et hors contexte (activités spécifiques sur le lexique et la morphologie). »</p> <p>-LVE : Posséder un répertoire élémentaire de mots isolés, d'expressions simples et d'éléments culturels sur le thème de l'imaginaire</p> <p><b>Compétences du socle commun visées par la séquence :</b> Domaines 1, 2</p>			
<b>Instructions officielles :</b> Programmes Français et LVE 2015		<b>Supports et matériel pédagogique :</b> Transcription du texte Aagun partie 1 + partie 2 Affiches, marqueurs, étiquettes	<b>Supports et matériel pédagogique :</b> Album : <i>La princesse et le poney</i> , abrégé dans la suite en LPELP Album : <i>The princess and the pony</i> , abrégé dans la suite en TPATP Transcription du texte partie 1 + partie 2 (format bilingue) Affiches, marqueurs, étiquettes Flashcards <i>bear hunt</i> pour rituel
<b>Déroulement des séances</b>	<b>Objectif d'apprentissage visé</b>	<b>Dispositif didactique A : travail sur l'album en langue 1</b>	<b>Dispositif didactique B : travail en comparaison des langues sur deux albums en langue 1 et langue 2</b>
Séance 0 : Mise en place (Dispositif 2 compa- langues seulement)	Mise en projet et annonce de la tâche finale + recueil de conceptions initiales  + mise en place du rituel d'entrée	Lecture du texte de l'album (partie 1) à la maison et relevé préparatoire d'adjectifs caractérisant Aagun.	Présentation des deux livres aux élèves et des deux versions.  Annonce tâche finale (En LVE, mettre en voix les deux versions de l'album. En français, écrire l'état mental d'un personnage) Qu'est-ce qu'on va devoir apprendre à faire pour réussir cette mise en voix et ce journal intime ? Mise en place du rituel d'entrée : chant-drama via l'album <i>Bear hunt</i> et des flashcards (ce rituel sera présent à chaque début de séance suivante)

<p>Séance 1 : Lecture fractionnée 1/2</p> <p>Découverte du vocabulaire en contexte littéraire (monolingue ou bilingue). Le lexique travaillé a été anticipé en extrayant certains mots des albums (voir champs lexicaux en fin de document)</p> <p><i>Évaluation diagnostique</i> <i>Test 1</i></p>	<p>-Suivre le fil d'une histoire simple (conte, légende...).</p> <p>Lexique : répertoire de mots isolés, d'expressions simples et d'éléments culturels concernant des informations sur l'imaginaire</p>	<p>-Lecture orale du texte de Aagun partie 1 (sans images) deux fois Tâche d'écriture : Caractériser la tribu à laquelle appartient le narrateur (évaluation diagnostique servant également de pré-Test 1A) 3<sup>e</sup> lecture orale d'Aagun : demander aux élèves les mots entendus et les noter sur une affiche. Demander également des reformulations en français et les noter de façon synthétique</p> <p>-</p> <p>-Essayer de relier les mots relevés aux reformulations données par les élèves (discussion orale)</p>	<p>-Lecture orale de TPATP p.1-9 (sans images) deux fois. Tâche d'écriture : Caractériser la princesse Pinecone en français à l'écrit en bleu (évaluation diagnostique servant également de pré-Test1B) 3<sup>e</sup> lecture orale de TPATP : demander aux élèves les mots entendus (qu'ils les aient compris ou non) et les noter sur une affiche. Demander également des reformulations en français et les noter de façon synthétique</p> <p>-Lecture orale de LPELP p.1-5 (sans images) deux fois Les élèves reprennent la caractérisation de Pinecone en français à l'écrit en noir. 3<sup>e</sup> lecture orale de LPELP : demander aux élèves les mots qu'ils ont entendus en français</p> <p>-Essayer de relier les mots français aux mots anglais sur l'affiche (discussion orale) ainsi que les mots entendus aux reformulations des élèves</p>
<p>Séance 2 : Relevé d'adjectifs et description de personnage</p> <p><i>Test 2</i></p>	<p>-établissement de séries de mots (en lien avec la lecture et l'écriture) sous forme de relevé grammatical (mots prélevés dans le texte au cours de la lecture)</p>	<p>Texte de Aagun (partie 1) distribué aux élèves. Lecture orale par le PE (sans images)</p> <p>Consigne : relevez les adjectifs qui caractérisent le personnage de Aagun dans le texte. Mise en commun : création d'une affiche collective Tâche d'écriture : Écrivez un texte dans lequel le narrateur décrit Aagun. (Test 2A) « Mets-toi dans la peau du narrateur et fais le portrait de Aagun »</p>	<p>Texte de LPELP + TPATP partie 1 (p.1-9) distribué aux élèves. Lecture orale par le PE (avec images)</p> <p>Consigne : relevez les adjectifs qui caractérisent le poney dans les deux versions du texte. Mise en commun : création d'une affiche collective Tâche d'écriture : Écrivez un texte dans lequel la princesse décrit le poney. (Test 2B) « Mets-toi dans la peau de la princesse et raconte ta réaction quand tu découvres le poney » (en français)</p>

<p>Séance 3 Groupement par champs lexicaux</p> <p><i>Test 3</i> <i>Évaluation formative à comparer avec Séance 1</i></p>	<p>-Mise en réseau de mots (groupements par champ lexical).</p>	<p>Le PE donne des étiquettes de mots provenant du texte à classer. Consigne : « Par groupes de 4, vous allez classer les mots selon ce à quoi ils se rapportent. Vous devrez pouvoir expliquer pourquoi vous avez choisi de mettre les mots ensemble »</p> <p>Exposition des classements et mise en commun. Mise en avant de la notion de champ lexical et construction d'une affiche avec différentes colonnes, chacun ayant pour titre le nom d'un des champs lexicaux.</p> <p>On demande ensuite aux élèves de répartir les mots relevés en 3 catégories : noms, adjectifs et verbes. Suite à la mise en commun, on complète le contenu des colonnes en faisant apparaître les mots dans trois couleurs différentes correspondant aux trois classes grammaticales. Le cas échéant, attirer l'attention des élèves sur les mots de même famille et compléter les colonnes si besoin (ex : cruel – cruauté) Parmi les verbes demander s'ils ont toujours le même sens (ex : retourner) et mettre en évidence les petits mots qui permettent de différencier le sens (construction sémantique de type « retourner qqpart » ou « retourner qqch »)</p> <p>Tâche d'écriture : Caractériser la tribu des Hounks (Test 3A – à confronter au Test 1)</p>	<p>Le PE donne des étiquettes de mots provenant des deux textes à classer. Consigne : « Par groupes de 4, vous allez classer les mots selon ce à quoi ils se rapportent. Vous devrez pouvoir expliquer pourquoi vous avez choisi de mettre les mots ensemble » Attention ! Prendre soin d'éviter un classement par langues : « Certains mots proviennent du français, d'autres de l'anglais. Faut-il des deux dans chaque catégorie, ou faut-il les séparer ? »</p> <p>Exposition des classements et mise en commun. Mise en avant de la notion de champ lexical et construction d'une affiche avec différentes colonnes, chacun ayant pour titre le nom d'un des champs lexicaux.</p> <p>On demande ensuite aux élèves de répartir les mots relevés en 3 catégories : noms, adjectifs et verbes. Suite à la mise en commun, on complète le contenu des colonnes en faisant apparaître les mots (issus des deux langues) dans trois couleurs différentes. Le cas échéant, attirer l'attention des élèves sur les mots de même famille et compléter les colonnes si besoin (ex : <i>to battle</i> – batailler). Parmi les verbes demander s'ils ont toujours le même sens (ex : charger) et mettre en évidence les petits mots qui permettent de différencier le sens (construction sémantique de type « charger sur qqn »). Repérer les différences de constructions entre l'anglais et le français (<i>dive in</i> (2 mots) = plonger (1 mot))</p> <p>Tâche d'écriture : Caractériser les guerriers (Test 3B – à confronter au Test 1)</p>
--	---	--	---

<p>Séance 4 Observations morphologiques et suite de texte</p> <p><i>Test 4</i></p>	<p>Observations morphologiques : dérivation et composition, explications sur la graphie des mots</p> <p>Comprendre des textes courts et simples (consignes, correspondance, poésie, recette, texte informatif, texte de fiction...) accompagnés d'un document visuel, en s'appuyant sur des éléments connus.</p>	<p>Les élèves n'ont pas le texte sous les yeux, mais ils ont déjà lu ce passage préalablement.</p> <p>-</p> <p>-Lecture orale par le PE des derniers paragraphes « Au fil des mois... l'injustice était flagrante », interroger les élèves sur les mots entendus, leur sens : faire une affiche</p> <p>-Aimenter le texte au tableau, analyse morphologique des mots « embonpoint », « provision », « campement », « chasseur », par groupes voir comment on peut comprendre les mots, les découper si besoin</p> <p>- Mise en commun : Faire un relevé au tableau des mots complexes, et demander aux élèves comment ils les ont segmentés (composés ou dérivés)</p> <p>-</p> <p>-Proposer un synonyme pour chacun des 4 mots</p> <p>-</p> <p>Lecture de la fin du texte (partie 1) Tâche d'écriture : écrire la suite du texte (Test 4A) ; en réutilisant les affiches sur les champs lexicaux de la séance 3</p> <p>Pas de devoirs</p>	<p>Les élèves n'ont pas le texte sous les yeux, mais ils ont déjà lu ce passage préalablement.</p> <p>-Lecture de l'image 1 : demander ce qu'ils voient p.8 gauche</p> <p>-Lecture orale par le PE du texte anglais p.8, interroger les élèves sur les mots entendus, leur sens : faire une affiche</p> <p>-Le texte est aimanté au tableau, Analyse morphologique des mots <i>dodgeballs</i>, <i>spitballs</i>, <i>hairballs</i>, <i>squareballs</i> par groupes repérer ce qu'il y a de commun, voir comment on peut comprendre les mots.</p> <p>-Comparer avec le texte français en confrontant avec le français « lance-boulettes », « lance-pierres », « lance-balles » et « lance-croquettes »</p> <p>- Mise en commun : Faire un relevé au tableau des 8 mots complexes, et demander aux élèves comment ils les ont segmentés (composés ou dérivés)</p> <p>-Lecture de l'image 2 : demander aux élèves ce qu'ils voient p.8 gauche et essayer de repérer tous les mots notés sur l'affiche + les 4 mots de l'échantillon</p> <p>-Proposition d'une autre traduction pour chacun des 4 mots</p> <p>-Attirer l'attention des élèves sur la catégorisation grammaticale : (<i>balls</i> racine commune en anglais et « lance » en français)</p> <p>Lecture p.8 et 9 Tâche d'écriture : écrire la suite du texte (Test 4B) ; en réutilisant les affiches sur les champs lexicaux de la séance 3</p> <p>Pas de devoirs</p>
<p>Séance 5 Lecture fractionnée 2/2</p>	<p>Participer à des échanges dans des situations de communication diversifiées</p>	<p>Rappel séance précédente + Lecture de la suite du texte + Distribution du texte partie 2</p> <p>Lire la partie 2</p> <p>Écrire au tableau « fâchés » (phrase 1 partie 2), « troublés » et « bienveillance »</p>	<p>Rappel séance précédente + Lecture de la suite du texte + Distribution du texte partie 2</p> <p>Lire la p.9 avec images (anglais puis français)</p> <p>Écrire le texte au tableau <i>roly-poly pony</i> VS <i>poney croquignolet</i></p>

<p>Rapport à la traduction et écriture en « je »</p> <p><i>Test 5 à confronter avec Séance 2</i></p>	<p>Notion de synonymie et rapport à la traduction</p>	<p>Comment définir ces mots ?  Peut-on dire la même idée autrement ?  Peut-on donner des synonymes ?  -contrarié ; mécontent ; irrité  -bouleversé ; déconcerté ; confus  -bienfaisance ; altruisme ; charité</p> <p>Ces synonymes ont-ils tout à fait le même sens ?  -</p> <p>Les définitions des élèves seront confrontées pour dégager les ressemblances, les différences, les nuances de sens. On pourra ainsi dégager la notion générale de synonyme</p> <p>Tâche d'écriture : « Mets-toi dans la peau du narrateur : tu viens de confier ta lettre pour Aagun à un messenger, et tu expliques au messenger ton opinion sur Aagun » (Test 5A à confronter avec Test 2)</p>	<p>Rapport à la traduction : quelles sont les différences et les ressemblances de ces deux manières de dire ?  Trois choses sont à repérer : la construction morphologique n'est pas la même (un mot composé et un mot dérivé) ; la construction grammaticale n'est pas la même (place de l'adjectif) et le sens diffère légèrement</p> <p>Selon l'implication des élèves, questionner leur rapport aux nuances : Quelles sont les nuances ? Comment définir ces mots ? Peut-on dire la même idée autrement ? Peut-on donner des synonymes ? Ces synonymes ont-ils tout à fait le même sens ? Qu'est-ce que la traduction apporte de différent ? Qu'est-ce qu'une bonne traduction ? Une traduction parfaite est-elle possible ? Pourquoi existe-t-il plusieurs langues ?</p> <p>Les définitions des élèves seront confrontées pour dégager les ressemblances, les différences, les nuances de sens, au regard des deux versions de l'album. On pourra ainsi dégager la notion générale de synonyme</p> <p>Tâche d'écriture : écrire un texte en français dans lequel Otto dit pourquoi il aime le poney : « Mets-toi dans la peau d'Otto et explique pourquoi tu aimes le poney de la princesse. » (Test 5B à confronter avec Test 2)</p>
--	---	--	--

<p>Séance 6 Débat interprétatif et états mentaux des personnages</p> <p><i>Test 6 – à comparer avec Séance 4</i></p>	<p>Mise en œuvre d'une démarche de production de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence</p>	<p>Lire la partie 2 du texte oralement (sans images) Explication de la lettre Débat littéraire : est-ce qu'Aagun a trahi sa tribu ?</p> <p>Tâche d'écriture : « Tu es l'enfant Hounk que le narrateur a chassé, et tu as beaucoup entendu parler de Aagun. Raconte ce que tu penses de Aagun. » (Post-Test 6A) Brouillon : « Liste les mots qui te seront utiles : Quelles sont les caractéristiques des Hounks ? Quelles sont les caractéristiques des chasseurs de la tribu de Aagun ?</p>	<p>Lire la fin du texte oralement en montrant les images. Explication à l'oral de la p.12, en lien avec p.13 Débat littéraire : est-ce qu'un guerrier peut avoir des côtés câlins ?</p> <p>Tâche d'écriture : « Mets-toi dans la peau d'Otto et écris ses pensées : à quels côtés câlins des guerriers pense-t-il ? » (Post-Test 6B – tâche finale) Brouillon : « Liste les mots qui te seront utiles, pour cela répond sans faire de phrases aux questions suivantes » Quelles sont les caractéristiques des guerriers ? Quelles sont les caractéristiques du poney ?</p>
<p>Séance 6 bis Tâche finale à l'oral</p>	<p>-Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref. -Raconter une histoire courte à l'aide de supports visuels.</p>	<p>Tâche finale en français Mettre en voix l'album de manière collective. On relit le texte en partageant les répliques entre les élèves. Chaque élève prend une page en charge. Après plusieurs entraînements, on enregistre la classe afin de créer un conte audio qu'on transmettra aux autres classes.</p>	<p>Tâche finale en LVE Mettre en voix les deux versions du texte de manière collective. On relit le texte en partageant les répliques entre les élèves. Le PE lit le texte TPATP pour montrer la phonologie adéquate aux apprenants.</p> <p>Chaque élève prend 1 réplique en anglais et 1 en français. Après plusieurs entraînements, on enregistre la classe afin de créer un conte audio bilingue qu'on transmettra aux autres classes.</p>

## **Annexe 2 - Transcription du texte de l'album Aagun**

### *TAPUSCRIT DE L'ALBUM « Aagun » de Thierry Dedieu*

L'attaque fut soudaine et sans pitié. Ils surgissaient de nulle part, avec leurs lames d'acier, leurs cris effroyables et leurs manières de bêtes. Les Hounks ont pillé nos cultures, éventré nos tentes, renversé nos réservoirs d'eau. Puis ils sont repartis au galop sur leurs petits chevaux. Comme la semaine dernière, comme celle d'avant, comme hier, comme demain. Nous étions trop peu nombreux et pas assez armés pour les combattre, alors nous sommes allés jusqu'à la forteresse du seigneur Batoor réclamer justice. Après nous avoir longuement écoutés, il désigna Aagun, son fidèle lieutenant pour nous venir en aide. Aagun avait la réputation d'être brave et juste. Son habileté à la chasse était connue de tous. Il savait mieux que personne débusquer le renard, pister le lynx et tendre des pièges, tirer à l'arc, confectionner un filet et fumer le poisson. Et diriger le vol du faucon. Même si sa présence nous rassurait, nous nous demandions comment un homme seul pourrait nous protéger des pillards. Aagun fit planter sa yourte sur une colline à mi-chemin de notre campement et de celui des Hounks. À la tombée de la nuit, on le vit prendre la direction des montagnes. Le lendemain, il n'était pas réapparu, ni le surlendemain. Puis un matin, on aperçut du feu qui provenait de son campement. Il rentrait de la chasse.

Peu après, les pillards revinrent. Aagun se mit en travers de leur route et, après avoir échangé quelques mots avec eux, leur donna ce qu'ils venaient chercher : du gibier, du poisson. Les pillards repartirent aussitôt, étonnés et ravis d'un butin si facilement acquis. La nouvelle arriva jusqu'à nos oreilles. Nous étions abattus. Au lieu de nous aider, Aagun récompensait nos ennemis. Et puis, il exigea que l'un d'entre nous, à tour de rôle, l'assiste à la chasse. Pour transporter le gibier disait-il. Chaque jour, dès l'aube, Aagun partait pour d'interminables parties de chasse. Parfois avec son arc, quelquefois avec des pièges, souvent accompagné de son faucon. Au fil des mois, les Hounks, grassement nourris par Aagun déposèrent leurs armes. Leur embonpoint ne leur permettait plus de chevaucher au galop et, chaque semaine, c'est au pas de l'âne qu'ils venaient faire provision au campement du chasseur. Aagun ne nous épargnait pas. Il était sévère avec celui qui l'assistait, lui faisait souvent replacer les pièges. Il l'obligeait à attendre des heures accroupi aux abords des terriers, lui ordonnait de tailler ses flèches et de refaire sans cesse



les mêmes gestes. Et quand l'un d'entre nous avait la chance de prendre un gibier, il nous le confisquait pour l'offrir aux Hounks. L'injustice était flagrante.

Je pris la décision de prévenir notre seigneur. Mais après lui avoir décrit l'attitude de Aagun, il sourit et me fit raccompagner. Il n'y en avait que pour les Hounks. Nous étions trahis. Et le temps passait, les jours, les mois, les années peut-être... Un beau matin, Aagun disparut. Plus aucune trace de son campement. Pendant la nuit, il avait rassemblé ses affaires, plié sa yourte et s'en était retourné près de son seigneur et maître. Aagun nous avait abandonnés.

*Brave Aagun, Nous avons été très fâchés de voir que tu étais parti. Et ta bienveillance envers les Hounks nous avait troublés. Le lendemain de ton départ, nous nous sommes réunis pour parler de ta trahison. Chacun disait combien il te détestait, mais, au détour de la conversation, Gartush nous apprit qu'il savait confectionner des pièges, Balath dit savoir où les poser, Taar avoua savoir pêcher à mains nues. Oort connaissait les habitudes des chacals ; et moi, je savais apprivoiser un faucon. Nous décidions de partir aussitôt à la chasse. Et quand le soleil fut à midi, nous avions déjà deux oies et trois lièvres dans nos sacoches. Comme tu l'as conseillé, nous avons arrêté de chasser dès que nous avons assez de provisions pour la journée et ainsi éviter de se faire piller. Car pour tout bon chasseur, chaque jour est un jour de chasse. Les Hounks sont aujourd'hui d'inoffensifs voisins. Ils ont connu la faim et beaucoup sont partis vers d'autres contrées. Certains nous envoient leurs enfants mendier un peu de nourriture. Hier, j'ai renvoyé l'un d'eux en le menaçant du bâton mais avant cela je l'ai laissé me regarder enfumer le terrier d'un renard. Il n'a raté aucun de mes gestes...*

Thierry Dedieu, 2009

### Annexe 3 - Transcription bilingue du texte des deux albums « The Princess and the pony » et « La princesse et le poney »

#### The Princess and the pony

In a kingdom of Warriors, the smallest warrior was Princess Pinecone. And she was very excited for her birthday.

Most warriors get fantastic birthday presents. Shields, amulets, helmets with horns on them. Things to win battles with. Things that make them feel like champions.

Princess Pinecone got a lot of cosy sweaters. Warriors do not need cosy sweaters.

This year, it would be different. Pinecone made sure to let everyone know exactly what she wanted: a big horse. A fast horse. A strong horse. A real warrior's horse!

And they tried their best...  
but they didn't get it quite right.

"I can't ride that!" said Princess Pinecone.

"It's too small!"

"It's too round!"

"And I think its eyes are looking in different directions..." (This was true but only sometimes.)

But you can't say no to a birthday present, so she took the little pony to her room where it ate things it shouldn't have and farted too much.

Now as it happens, a great battle was coming up, and battling is a warrior's favourite thing to do.

The princess tried to teach the pony how to be a real warrior horse...

but the pony was hopeless. "We'll never be champions," Pinecone sighed.

The day of the great battle arrived. All the other warriors seemed very big and very tough. "Just ... do your best," she told the pony.

The starting horn sounded, and what a battle it was! There were dodgeballs and spitballs and hairballs and squareballs (those were new).

People were getting knocked over left and right. Pinecone stood at the edge looking for her chance to dive in.

Just then, Otto the Awful, the meanest warrior of all, charged right for her!

#### La princesse et le poney

Au royaume des guerriers, le plus petit de tous les guerriers s'appelaient princesse Pomme de pin. Et elle attendait son anniversaire avec beaucoup d'impatience.

D'habitude, les guerriers reçoivent de super cadeaux d'anniversaire : des boucliers, des amulettes, des casques avec des cornes dessus. Des choses qui servent à gagner des batailles. Des choses qui leur donnent des allures de champions.

Princesse Pomme de pin, elle, recevait un tas de pulls douillets. Les guerriers n'ont pas besoin de pulls douillets.

Cette année, ce serait différent. Pomme de pin s'arrangea pour que tout le monde sût exactement ce qu'elle voulait : un grand cheval. Un cheval rapide. Un cheval puissant. Un vrai cheval de guerrier !

Et ses parents firent de leur mieux...

Mais ils tombèrent un peu à côté.

"Je ne peux pas monter ça !" dit princesse Pomme de pin.

"Il est trop petit !"

"Il est trop rond !"

"Et je crois que ses yeux ne regardent pas dans la même direction..." (Ce qui était vrai mais seulement par moments.)

Mais on ne dit pas non à un cadeau d'anniversaire, alors elle emmena le petit poney dans sa chambre, où il mangea n'importe quoi, et péta vraiment beaucoup.

Or, il se trouva qu'une grande bataille se préparait, et se battre et l'activité favorite des guerriers.

La princesse essaya d'apprendre au poney à être un vrai cheval de guerrier...

... mais le poney était désespérant. "On ne sera jamais champions", soupira Pomme de pin.

Le jour de la grande bataille arriva. Tous les autres guerriers avaient l'air très costauds et très féroces. "Fais juste... de ton mieux", dit-elle au poney.

La corne annonçant le départ résonna, et quelle bataille ce fut ! Il y eut des lance-balles et des lance-pierres et des lance-boulettes et des lance-croquettes (ceux-ci étaient nouveaux).

Les gens dégringolaient de droite et de gauche. Pomme de pin attendait sur le côté que l'occasion de plonger se présente.

C'est alors qu'Otto le Terrible, le plus méchant de tous les guerriers, chargea droit sur elle.

The crowd held its breath. Pinecone fumbled for her spitballs...

but Otto stopped in his tracks. His eyes grew very wide.

"Awww," he said, "what a cute little pony! Who would want to hurt a roly-poly pony like you?"

Warrior after warrior paused to admire the pony. "What a cutie pie!" said Sally Smash. "He's so round!" said Carlos the cruel. "Aww", he looks a bit like me!" said Huge Harald.

Pinecone was flabbergasted, flummoxed, floored! "This is not how a battle usually goes," she said.

"You're right," said Otto. "But we warriors don't often get to show our cuddly sides."

Princess Pinecone thought about it. "Well," she said, "I can help you with that."

Soon all the warriors had their own cosy sweaters! They were looking pretty cuddly, for a bunch of brutes.

Everyone voted Pinecone and the pony Most Valuable Warriors of the Day.

Pinecone threw her arms around at the pony. "You're the best horse a warrior could ask for!" she cheered. "Nothing can stop a team like us!"

The little pony was so excited, it lifted its tail and farted. "Well," said Pinecone, "we can work on that."

La foule retint son souffle. Pomme de pin farfouilla à la recherche de son lance-boulettes...

...mais Otto s'arrêta net dans sa course. Il ouvrit de grands yeux.

"Ohhh, dit-il, quel adorable petit poney ! Qui voudrait faire du mal à un poney croquignolet comme toi ?"

L'un après l'autre, les guerriers s'interrompirent pour admirer le poney. "Il est mignon tout plein !" dit Fanny Fracas. "Il est tellement rond !" dit Carlos le Cruel. "Ohhh, on dirait un peu moi !" dit l'Énorme Éric.

Pomme de Pin était abasourdie, ahurie, atterrée ! "Ce n'est pas comme ça qu'une bataille se déroule d'habitude ", dit-elle.

"Tu as raison, dit Otto. Mais nous autres guerriers n'avons pas souvent l'occasion de montrer notre côté câlin."

Princesse Pomme de pin réfléchit à ce qu'il venait de dire. "Eh bien, dit-elle, je peux vous y aider."

Bientôt, tous les guerriers arboraient leur pull douillet ! Ils avaient l'air plutôt câlins, pour une bande de brutes.

À l'unanimité, Pomme de pin et le poney furent élus Guerriers Du Jour.

Pomme de pin se jeta au cou du poney. "Tu es le meilleur cheval qu'un guerrier pouvait souhaiter ! Rien ne peut arrêter une équipe comme la nôtre !"

Le petit poney était si content qu'il leva la queue et péta. "Eh bien, dit Pomme de pin, on va voir comment on peut arranger ça."

*Kate Beaton, 2015*

- *Traduit de l'anglais (Etats-Unis) par Cécile Guais*

Annexe 4 - Banques de mots établies lors des séances de lecture collective

Aagun

injuste  
habile

fidèle  
brave  
juste  
seul  
accompagné  
sévère

qui piste le lynx  
qui tend les pièges  
qui tire de l'arc  
qui débâche le renard  
qui fume le poisson  
qui dirige le vol du faucon  
du chasseur  
qui n'épargnait pas  
qui faisait replacer  
qui confisquait  
qui était retourné  
qui avait rassemblé  
qui avait abandonné

La tribu (du narrateur)

peu nombreux  
pas assez armés  
réclamer justice  
nos tentes  
nos réservoirs d'eau  
nos cultures  
abattus  
l'assiste  
accroupi  
prendre un gibier  
trahis  
abandonnés

écoutés par  
leur seigneur  
(Baroor)

Aagun nous  
rassure.

· nous nous  
demandons  
comment Aagun  
peut nous protéger.

· on nous a dit  
qu'Aagun nous trahissait.

· Aagun ne nous  
épargnait pas.

· injustement traités

· le déçis

· se font confisquer...

· on / il m'a souri.



## The Princess and the pony

princesse	horse	guerrier
rencontre	pony	
pony	gros	
grand	localité	
fat	casque	
anniversaire	warrior	
avoir cadeau	cadeau d'anniversaire	extraordinaire
champion	"went"	
meilleur	"packel" "pink"	
fast. rapide	amulette	
small. petit	fantastique	
	"real" réel.	

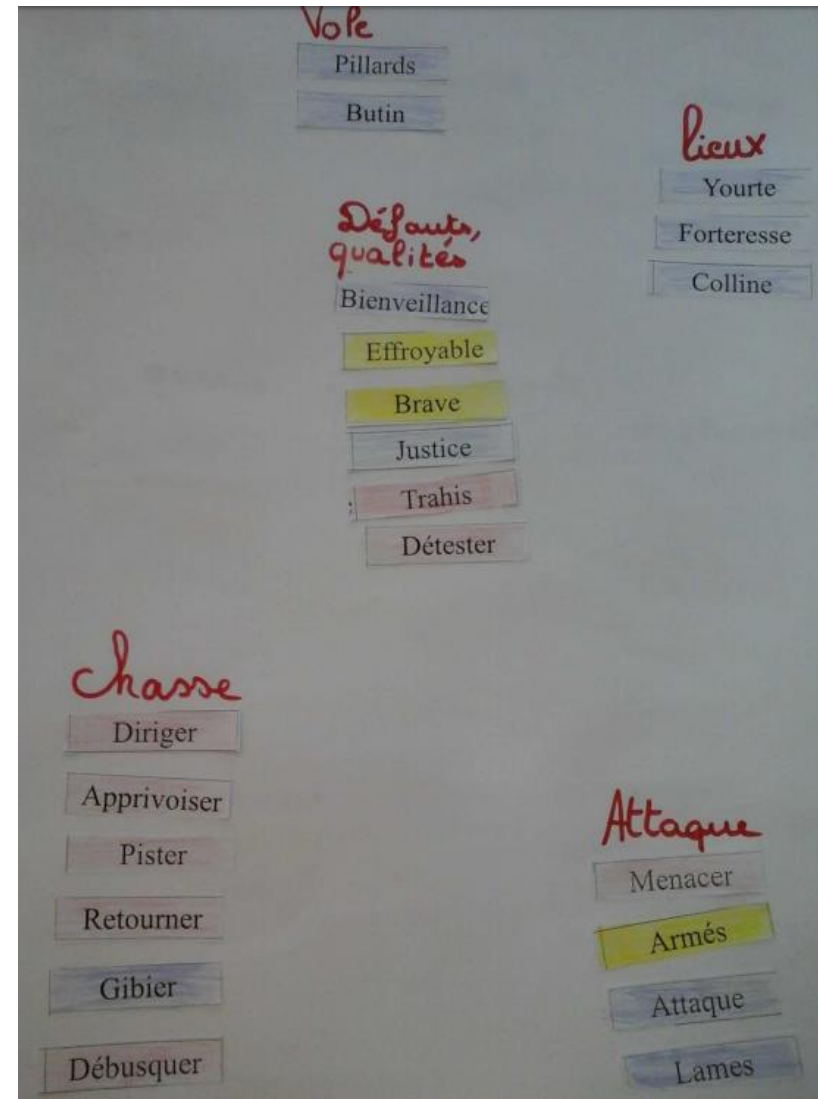
elle reçoit un petit pony. ←  
elle veut un grand cheval →  
qui pète vraiment beaucoup  
Princesse qui voudrait être une guerrière

## The pony

Big	Gros
Fast	Rond
Warrior	· Pète vraiment beaucoup
Small	· Il ne regarde pas au même endroit
Round	· Qui mange tout
Eyes looking in different directions	Petit
Very big	· Désespérant
Little	· Immontable
Fantastic	· Indomptable
Best	· Fantastique
	· Grand
	· Meilleur
	· Lent
	· Rapide
	· Fort

## Annexe 5 - Traces écrites collectives élaborées par groupes de 4 ou 5 élèves lors d'activités de manipulation

### Premier dispositif





## Deuxième dispositif

**cheval**  
Cheval puissant  
STRONG HORSE  
Vrai cheval de Guerrier  
REAL WARRIOR'S HORSE  
Grand cheval  
BIG HORSE  
Cheval rapide  
FAST HORSE  
Monter  
RIDE  
Chargea  
CHARGED

**Poney**  
Poney  
PONY  
Petit  
SMALL  
Rond  
ROUND

**combat**  
Bataille  
BATTLE  
Plonger  
TOUGH  
Se battre  
BATTLING

**Protection**  
Amulettes  
AMULETS  
Boucliers  
HELMETS  
Cornes  
HORNS  
Casques  
SHIELDS

**chevaliers**  
Guerriers  
WARRIORS  
Champions  
CHAMPIONS  
Gagner  
WIN  
Costauds  
BIG  
Féroces

**cheval**  
BIG  
FAST HORSE  
Cheval puissant  
Poney  
SMALL  
BIG HORSE  
Rond  
Costauds  
Petit  
Cheval rapide  
Vrai cheval de Guerrier  
Grand cheval  
WARRIORS  
PONY  
REAL WARRIOR'S HORSE  
STRONG HORSE

**Bataille.**  
CHAMPIONS  
Champions  
WIN  
BATTLING  
Guerriers  
Bataille  
BATTLE  
Gagner  
ROUND  
Chargea  
Se battre

**ACESOIR**  
AMULETS  
Cornes  
Casques  
Boucliers  
Amulettes  
HORNS  
HELMETS

**ALtion**  
Féroces  
DIVE  
SHIELDS  
RIDE  
Monter  
TOUGH  
CHARGED  
Plonger

## STRATEGIES de CLASSEMENT

- Traduire → trouver thèmes
- Voir ce qui va ensemble (2 langues mélangées)
- Sens des mots
- Appairer mot français / mot anglais



## Annexe 6 - Productions d'élève (Laura)

### Production du 19/01 (test 3A)

Les Hounks habitent dans des forteresses, et il y en a d'autres, qui habitent dans des youates. Leurs lames sont en acier et ils sont effroyables. Ils arrivent à ~~déleu~~<sup>qui</sup> ~~er~~ la nourriture. Ils ont un gros butin. Ils ne sont pas très braves, mais ils sont bienveillants. Ils ont trahi plein de monde et ils sont détestés.

## Production du 31/01 (test 6A)

### Production d'écrit

Tu es l'enfant Hound que le narrateur a classé, et tu as beaucoup entendu parler de Tagun. Raconte ce que tu penses de lui (10 lignes).

Je pense que Tagun a bien fait de nous donner à Acc à manger, sinon on ~~aurait~~ aurait dit encore les attaqués et les enfants seront seuls ~~set~~ car les femmes aussi vont avec

les hommes prendre à manger. Tagun tout conté fait Compte n'est pas aussi méchant que sa tribu. Tagun a était été très courageux parce que sinon il serait servit Acc au repas. Il serait cuit, dévoré, Acc avec les os même. Comme se serait délicieuse, les Hounds seraient serait repartit à la chasse et vous aurait tous tuer.  
à qui  
s'adresse,  
l'enfant?

Extrait de la production du 8/02 (test 3B)

Production d'écrit

Caractérise les guerriers à partir des champs <sup>descendants</sup> ~~les~~ identifiés.

Les guerriers sont très fort <sup>ACC</sup> et grand. Ils ont tous un grand cheval, <sup>ACC</sup> des armures très solide <sup>ACC</sup> et elles sont ~~fêtes~~ faites en fer. Pendant les

Production du 15/02 (test 6B)

Consigne: Mets-toi dans la peau d'Otto et écris ses pensées à quels côtés <sup>le calins</sup> des guerriers pense-t-il? (10 lignes)

Je pense aux côtés calins comme quand on voit, nous les guerriers une chose de mignon on ne peut pas résister. Il y a aussi quand on fait des calins c'est rare parce qu'on le cache. On le cache car on ne veut pas avoir la honte, mais la on ne peut pas

↳

ny résister. Moi qui suis le plus fort des guerriers et que j'allais vous taper, je ne suis plus le plus fort, maintenant c'est toi la plus forte. Tu as remporté ~~le combat~~ <sup>le combat</sup> grâce à ton cheval! Bravo!



## Annexe 7 - Productions d'élève (Peter)

### Production du 19/01 (test 3A)

#### Production d'écrit

Consigne : Mets-toi dans la peau du narrateur et présente la tribu des Houunks.

Contrainte : tu dois utiliser au moins deux mots de chaque champ lexical vu en classe. Aide-toi du tableau ci-dessous.

Habitat	Guerre	Chasse	Qualités	Trahison
Colline /	Pillards	Butin /	Justice	Trahis /
Forteresse	Lames /	Gibier /	Bienveillance /	Détester
Yourte /	Armés /	Diriger	Brave /	Retourner /
	Menacer /	Apprivoiser		
	Attaque	Débusquer		
	Effroyable	Pister		

Les Houunks franchissent les collines et détruisent les yourtes. Ils arrivent avec une armée pour les menacer. Ils arrivent et tuquent leur donjon le butin gibier est. Quelqu'un disait que les braves avec sa bienveillance, tuquent toujours à chaque fois bien en domine il les avait trahis.

X Le célèbre pillard

Production du 31/01 (test 6A)

Tu es l'enfant Hounk que le narrateur a donné, et tu as beaucoup entendu parler Agum. Raconte ce que tu penses de lui.

Je pense que Agum est un homme brave et juste. Il Agum était aussi sérieux et souvent seul. Mes de se que j'ai entendu il était le fidèle lieutenant du seigneur Bator. Agum était fidèle. Il s'avait pitié le lynch, tendre des pièges

ture à l'ore, débusque le renard, fermer le poisson, et diriger le vol du faucon. ~~Il~~ est Agum était exceptionnel. Il s'avait tout faire et en plus il nous aider. Il a aussi appris à sa tribu faire ce qui il sait faire. Ilon que sa tribu croya qu'il l'avait trahie.

compréhension : Ok  
lexique : Ok ⊕  
expression : Ok ⊕

① Dépassé

**Production du 8/02 (test 3B)**

Jeudi 8 février

Production d'écrit

Caractériser les guerriers à partir des champs lexicaux identifiés

Les guerriers ont des boucliers et des amulettes. Ils aiment se battre avec des chevaux. Et parfois ils sont champions.

(des fois)  
parfois

Insuffisant pour un travail fait en th.



Jeu 15 février

Production d'écrit

Consigne: Mets toi dans la peau d'Otto et écris son point de vue à quel côté des guerriers pense-t-il (10 lignes)

Le poney et la princesse Pomme de pin ont gagné grâce aux côtés calins des guerriers. Car Fammy M

Fracas dit: "il est mignon tout plein". Carlos le cruel dit: "il est comme rond comme l'énorme Eric."

Et comme le poney était mignon et rond. ~~Car~~ Je dis que ~~il~~ était au plus mignon poney! <sup>de gagner</sup> Alors que

d'habitude une bataille ne se déroule pas comme

ça. Le Moir <sup>ont aime aussi</sup> et les guerriers <sup>aiment</sup> la tendresse Les guerriers et mes amours

et les câlins. Car ~~il~~ n'est pas parce que

~~ont~~ ~~x~~ comme des brutes que ~~ont~~ ne peut pas

être gentil avec les poneys et dans les

batailles. Mais je <sup>mon</sup> ~~mieux~~ fiche de gagner au

ça m'est égal <sup>m'en</sup> familles



Enfin,

de perdre. Résultats ~~ses~~ pas parce que/ ont/ est  
oral ce n'est

musclé et fort que/ ont/ ni a pas de côtés

câlins. Moralité : ~~ses~~ pas parce que des les plus  
ce n'est

grands et le plus fort que ~~ta~~ X pas de tendresse et  
l'on n'a

que des pas gentil tout le monde à un côté

câlins.

C 1+ } (1)  
L 1  
E 1

⚠ maladies  
d'expression

## Annexe 8 - Productions d'élève (Arnaud)

### Production du 19/01 (test 3A)

Les Hounko étaient une indérogradable armée de pillard.  
Ils piller le bétail et venaient sur une colonne.  
Ils n'avaient pas braver et traquer la justice.

### Production du 31/01 (test 6A)

Tu es l'enfant Hounko que le narrateur a chassé  
et tu as beaucoup entendu parler de.  
Agoun Raconte ce que tu penses de lui

Je pense qu'il est gentil  
car sans lui on ne serait pas  
autant ravies et que par lui la  
tribu ne saurait pas chasser  
et hier je n'aurais pas vu un membre  
de la tribu en forme de terrier de  
renard. donc je pense qu'Agoun doit  
être gentil et aussi il doit être  
brave et habile à la chasse.  
Je pense que je vais mander

Compréhension Ok

Lexique Ok (orthographe des mots du texte)

Expression Ok

(2) Acquis

## Production du 8/02 (test 3B)

### Production d'écrit

Caractérise les guéniers à partir  
des champs lexicaux identifiés

À o pays des guénier les guénier ne sont pas  
là pour rigoler. <sup>Des</sup> ~~des~~ qu'ils ont ~~X~~ opportunit  
de gagner ces fonces sans réfléchir. Ie  
y a plusieurs types de guénier : il y a  
les plus coûteux, il ~~X~~ a des guénier de coût  
genre au pays des guénier.



Production du 15/02 (test 6B)

Jeudi 15 février

Production d'écrit

Consigne : Mets-toi dans la peau d'Otto et écrit  
tes pensées à quel côté des guillemets penser t-il ?  
côté

Mets côtés calins x pour attirer mes  
attirer? activer?

côtés calins il faut quelque chose de

mignon. Ex un petit poney avec de gros

Per exemple,  
yeux inactives ce sentiment. Et ce  
déclenche en moi

que je pense quand je vois

quelque chose de mignon : Comment

peut-on être aussi mignon? La chose

pour moi qui pourrait être mignon

serait un cheval avec de petites jambes

un gros ventre et deux gros yeux.

C 1

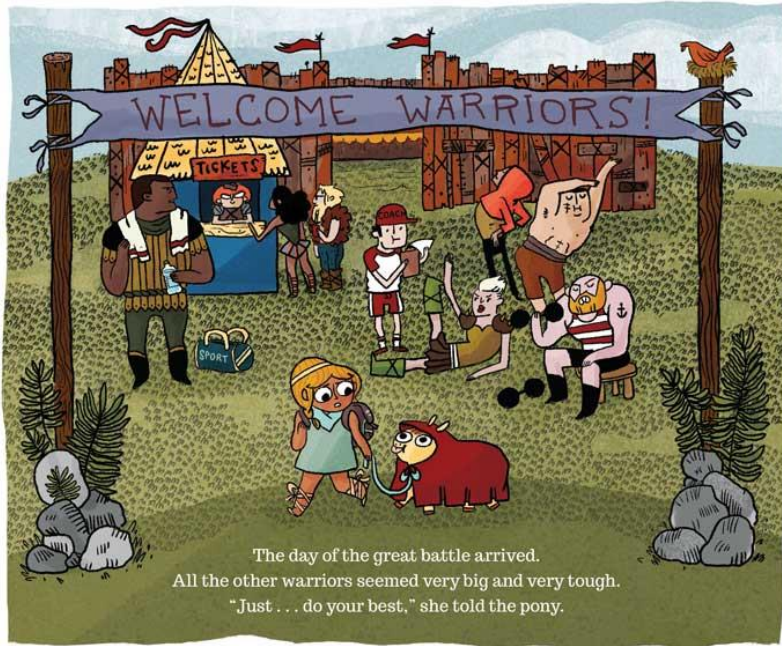
L 1

E 2

Construction des phrases } (1)

**Annexe 9 - Illustrations d'albums et trace écrites collectives de la séance sur la composition lexicale (via tâche de lecture d'image)**







squareballs  
magasin balles  
park

hairballs  
qui rentre balles

spitballs  
balle

dodgeballs  
baller

spitballs  
ball  
ball  
ball  
ball

squareballs  
balle

hairballs  
cheveu

dodgeballs  
balle

squareballs lance-croquettes  
croquettes lance

hairballs lance-boulettes  
boulettes lance

dodgeballs lance-balles  
baller lance

spitballs lance-pierres  
pierre lance

hairballs  
balle

dodgeballs  
balle

squareballs  
balle

spitballs  
balle

hairballs

cheveu lance Balle

lance cheveu  
Balle de

dodgeballs

toucher Balle

Balle de toucher

squareballs

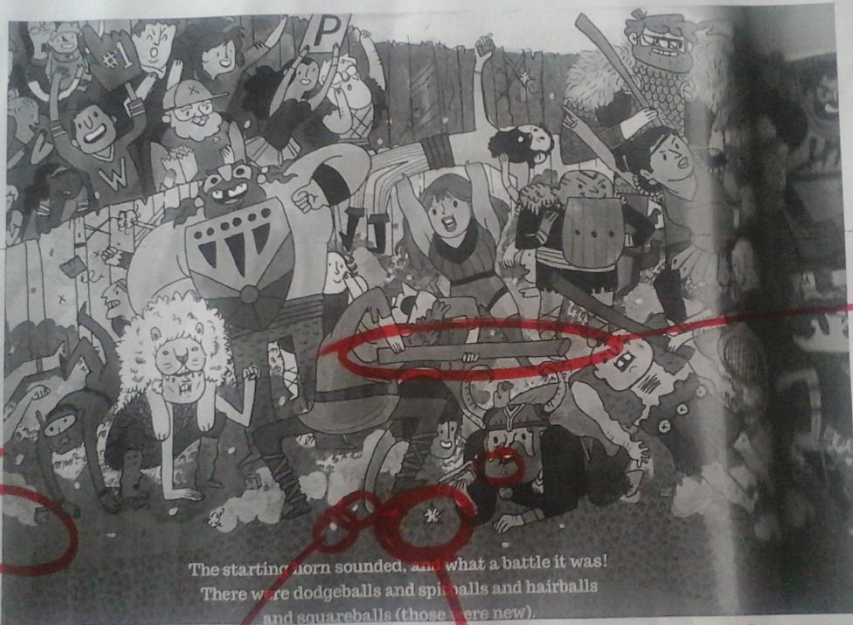
parc lance Balle

lance parc  
Balle de

spitballs

Boulette Balle

Balle Boulette



Squareball

Dodgeball

Spitball

Hairball



## Que voit-on?

Guerriers qui se battent / Frites  
Qqn qui mange  
Gens qui regardent  
Plongeur  
Homme déguisé en lion

Palissades  
qqn avec un bouclier  
Hot dog.  
femme qui suture  
un homme.

## Qu'entend-on?

Squareballs  
Lana - croquettes

Hairballs  
Lana - boulettes

Spitballs  
Lana - pierres

Dodgeballs  
Lance - balles / Frites

Battle

The starting barn

Que retient-on?  
Pour trouver le sens d'un mot...

Segmenter + chercher le sens de  
chaque partie

Coller 2 sens de mots

Hair + balls = Boules de poil

## **Annexe 10 - Vocabulaire travaillé dans les séquences**

### **Lexique travaillé dans la séquence A**

NOMS = attaque ; pitié ; lames ; cris ; manières ; bêtes ; cultures ; galop ; forteresse ; justice ; lieutenant ; habileté ; piège ; arc ; filet ; vol ; faucon ; yourte ; tentes ; colline ; campement ; chasse ; pillards ; gibier ; poisson ; butin ; aube ; armes ; injustice ; bienveillance ; trahison ; sacoches ; provisions ; embonpoint ; contrées ; terrier

ADJECTIFS = soudaine ; effroyables ; armés ; fidèle ; brave ; juste ; étonnés ; ravis ; abattus ; interminables ; sévère ; accroupi ; flagrante ; trahis ; fâchés ; troublés ; inoffensifs

VERBES = piller ; éventrer ; renverser ; repartir ; combattre ; venir en aide ; débusquer ; pister ; tendre ; tirer ; confectionner ; diriger ; rassurer ; protéger ; réapparaître ; arriver jusqu'à ; apercevoir ; assister ; transporter ; partir ; accompagner ; épargner ; replacer ; confisquer ; raccompagner ; disparaître ; plier ; retourner ; abandonner ; se réunir ; détester ; apprivoiser ; mendier ; renvoyer ; menacer ; enfumer

### **Lexique travaillé dans la séquence B**

NOMS = royaume ; impatience ; boucliers ; amulettes ; casques ; cornes : allure ; champion ; bataille ; lance-balles ; lance-pierres ; lance-boulettes ; lance-croquettes ; brute

ADJECTIFS = petit ; douillet ; rond ; adorable ; croquignolet ; mignon tout plein ; content ; rapide ; puissant ; grande ; désespérant ; costaud ; féroce ; méchant ; cruel ; énorme ; abasourdie ; ahurie ; atterrée

VERBES = monter ; se battre ; dégringoler ; plonger ; charger sur ; s'arrêter net ; farfouiller ; admirer ; arborer

### **Champs lexicaux étudiés communs aux deux séquences :**

GUERRE / CHASSE / LIEUX / MOUVEMENT / IDEES / EMOTIONS / JOUTE ou BATAILLE