

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Titre du mémoire

Présenté par

Mémoire encadré par

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut

Soutenu le :

/2021



ENSEIGNER

ÉDUQUER

FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e H e r m i n e A l e x a n d r e

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

L'intercompréhension intégrée à l'école primaire : utilisation d'une constellation d'albums en langues romanes pour comprendre les chaînes alimentaires en CE2/CM1.

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.es ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J
http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers

Fait à F o i x

le 5 j u i n 2 0 2 1

Signature de l'étudiant.e

H . A l e x a n d r e

Remerciements

Tout d'abord je tiens à remercier les élèves de « ma » classe qui m'ont beaucoup appris, et qui, grâce à leur investissement et leur enthousiasme, ont rendu ce travail possible.

Je remercie chaleureusement Euriell Gobbé-Mévellec pour sa disponibilité et sa grande rigueur qui m'ont permis d'avancer efficacement. Merci aussi pour ses encouragements, ils ont été importants.

Je remercie Jean-Yves Léna pour ses relectures et ses réflexions très intéressantes qui vont me permettre de cogiter quelques temps encore.

Un grand merci à Maryna Carpignano et Auréa Danel d'avoir pris part à la réalisation et à la mise en œuvre de la séquence, cœur de ce mémoire. En plus d'avoir rendu ce travail possible, leur présence en classe m'a permis d'observer d'autres façons d'interagir avec les élèves qui ont été très enrichissantes.

Merci beaucoup à Léa pour sa relecture et ses corrections finales!!!

Enfin, ce mémoire venant clôturer une année de professeure stagiaire, j'en profite pour remercier mes collègues qui ont été à l'écoute et bienveillantes. Leur disponibilité a été précieuse pour cette première année.

Sommaire

Introduction.....	6
I. Enseigner les langues à l'école primaire : quelles langues, pourquoi et comment ?.....	11
1. L'intercompréhension intégrée : une discipline scolaire ?.....	11
a) Les ambitions en termes de langues dans les programmes scolaires.....	11
b) Les langues romanes.....	13
c) L'intercompréhension.....	15
d) Les expériences transdisciplinaires en classe (langues et SVT).....	16
e) L'intérêt d'utiliser des albums en classe, pour les sciences et pour les langues.....	18
2. Étudier les chaînes alimentaires à partir d'albums.....	21
3. Présentation du manuel Euromania.....	23
4. Présentation du corpus d'albums.....	24
a) Album 1 : <i>De una pequeña mosca azul</i>	24
b) Album 2 : <i>Adesso ti mangio !</i>	27
c) Album 3 : <i>Comilança</i>	29
II. Présentation de l'étude comparative.....	32
1. Présentation de la séquence 12 d'Euromania.....	33
2. Présentation de la séquence menée en classe.....	34
3. Présentation de la récolte des données.....	36
a) Enregistrements audio.....	36
b) Évaluation sommative : écrit individuel.....	38
III. Résultats.....	38
1. Retours généraux sur la séquence.....	39
2. Vision générale sur les prises de parole parmi les élèves.....	40
3. Des postures de découragement vers les postures de recherche.....	41
4. La stratégie de traduction.....	45
5. La stratégie d'inférence.....	50
6. La stratégie de déduction.....	53
7. Différence de nature des interventions en fonction du type de support.....	55
8. Acquis des élèves à la fin de la séquence.....	58
a) Acquis sur les connaissances scientifiques.....	58
b) Savoir-faire en intercompréhension.....	62
IV. Discussion.....	66
1. Les limites de l'étude.....	66
2. Pas de différence sur les connaissances scientifiques avec les deux méthodes.....	67
3. Des stratégies d'intercompréhension plus efficaces avec Euromania.....	68

4. L'album : un moyen d' enrôler tous les élèves.....	69
5. Réflexions sur ma pratique professionnelle.....	70
Conclusion.....	70
Références bibliographiques.....	72
Annexes.....	77
6. Déroulement de la séquence pédagogique.....	77
7. Retranscription de la séance 1 sur <i>Euromania</i>	81
8. Retranscription de la séance 2 sur <i>Euromania</i>	92
9. Retranscription de la séance 3 sur <i>Euromania</i>	109
10. Retranscription de la séance 4 sur <i>Euromania</i>	121
11. Retranscription de la séance 2 sur album.....	143
12. Retranscription de la séance 3 sur album.....	148
13. Retranscription de la séance 4 sur album.....	164

Introduction

Dans les programmes en vigueur depuis 2015, l'enseignement des langues est proposé sous deux angles complémentaires. Avant tout, les langues étrangères et régionales sont présentées comme un outil pour communiquer. Le deuxième volet, présent dans les programmes bien qu'en retrait par rapport à l'aspect communicationnel, propose d'associer l'enseignement des langues à une réflexion métalinguistique afin que le travail de comparaison entre les langues enrichisse les compétences en langue de scolarisation. Le volet métalinguistique est présent dans les programmes du cycle 1 au cycle 3¹. De plus, en ce qui concerne la communication en langues étrangères (ou régionales), les programmes du cycle 2 et du cycle 3, tout comme les documents d'accompagnement d'Éduscol, se focalisent sur l'acquisition de compétences dans une seule langue cible², ce qui paraît en décalage relatif au vu de l'objectif de développement de compétences plurilingues. De plus, l'acquisition de compétences métalinguistiques sera plus limitée en ne comparant à la langue de scolarisation qu'une seule langue cible.

¹ « Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). » (Programme du cycle 1, MEN 2015); « Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion [...] de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue. » (Programme du cycle 2, MEN 2015); « Le travail sur une même thématique, un conte simple par exemple, dans la langue étrangère ou régionale, permet aux élèves de comprendre la structure du conte à travers la langue étudiée et en retour de mieux identifier le fonctionnement de la langue française. » (Programme du cycle 3, MEN 2015).

² « Depuis 2013, l'enseignement de langue vivante est obligatoire dès le CP à raison de 54 heures par année scolaire (1 h 30 de durée hebdomadaire moyenne¹), soit 270 heures sur l'ensemble du cursus de l'école élémentaire. L'apprentissage d'une langue étrangère se poursuit au collège et celui d'une deuxième commence en 5e. L'instruction obligatoire, qui débute dès l'âge de trois ans, donne également lieu à un éveil aux langues étrangères à l'école maternelle. » (guide pour l'enseignement des langues, MEN 2016)

Enfin, même si les croisements entre enseignements sont valorisés dans les programmes, ils semblent peu mis en place de façon effective dans les classes.

Dans d'autres pays européens, l'éducation plurilingue est pourtant présente depuis de nombreuses années. Par exemple, en Suisse, la Conférence des directeurs de l'instruction publique a proposé dès 2000 des recommandations pour l'éducation parmi lesquelles figure l'enseignement de disciplines non linguistiques dans une langue étrangère, autrement appelée « didactique intégrée »¹. Autre exemple, en Scandinavie, où les habitantes et les habitants sont réputé·es pour leurs capacités de communication dans plusieurs langues, les systèmes scolaires ne proposent pas aux élèves d'apprendre uniquement une langue étrangère cible, mais au contraire leur proposent de comparer régulièrement la langue de l'école aux langues proches (Gacia, 2016). Mais ces deux exemples, suisse et scandinave, ne reposent pas sur le même modèle pédagogique. En Suisse, il semble que l'on privilégie une didactique intégrée des langues alors qu'en Scandinavie, le développement de compétences plurilingues repose sur l'intercompréhension entre langues proches.

La didactique intégrée des langues est une approche qui vise à décroïsonner l'enseignement des langues en visant le développement de savoir-faire langagiers généraux et en considérant que ces savoir-faire généraux seront transférables d'une langue à l'autre (Wokusch, 2008). L'intercompréhension peut être définie comme « une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la (ou les) langue(s) qu'il maîtrise » (Evenou 2016). Dans l'Union Européenne, on trouve plusieurs familles de langues. Les

¹ « Il convient d'améliorer la qualité de l'apprentissage des langues et d'accroître son efficacité par une didactique appropriée, notamment par une didactique intégrée des langues et par une utilisation ciblée de différentes méthodes d'enseignement et d'apprentissage, en particulier par l'enseignement de disciplines non linguistiques dans une langue étrangère » (Conférence des directeurs de l'instruction publique citée par Brohy, 2004)

pays scandinaves ont des langues issues de la même famille (norvégien, suédois, danois), ce qui favorise l'intercompréhension car les langues sont très proches. Le français est une langue romane : elle fait partie de la même famille que le catalan, l'espagnol, l'italien, l'occitan, le portugais ou le roumain. Ces langues sont issues d'une langue latine commune (Garrett, 2018). Sur 500 millions d'Européens et Européennes, 200 millions de personnes ont une langue maternelle romane (Evenou 2016). Intégrer un enseignement axé sur les interactions en langues romanes à l'école primaire pourrait élargir les capacités de communication des élèves français avec un grand nombre d'autres Européens et Européennes.

Or en France, les programmes ne proposent pas clairement de comparer plusieurs langues dans le but d'acquérir des compétences de communication (de compréhension). Une pédagogie de l'intercompréhension prend acte qu'un ou une élève (et au-delà n'importe quelle personne) peut, pour une même langue, atteindre des niveaux très hétérogènes entre les quatre compétences linguistiques du CECRL¹ que sont la production orale et écrite et la compréhension orale et écrite. En effet dans une pédagogie de l'intercompréhension, l'accent est mis sur la compréhension puisque la production peut se faire dans sa propre langue.

Dans un contexte d'intercompréhension, la langue n'est pas un sujet d'étude, mais un outil qui permet d'acquérir des connaissances dans d'autres disciplines. Une pédagogie d'intercompréhension intégrée associe les langues à des contenus disciplinaires. Or en contexte scolaire classique - à part dans les sections bilingues - même si la transdisciplinarité est valorisée dans les programmes, il est rare que les langues étrangères ou régionales soient combinées à l'enseignement d'autres

¹Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est un document publié en 2001 par le conseil de l'Europe qui vise à uniformiser l'enseignement des langues en Europe en fournissant des critères de référence de compétences langagières.

disciplines, surtout pour les disciplines scientifiques. Les programmes font pourtant les préconisations suivantes : « au cycle 2, dans toutes les disciplines et notamment en éducation physique et sportive, la langue cible peut être utilisée par exemple, pour donner les consignes de jeu ou de travail » et pour le cycle 3 « des projets interdisciplinaires peuvent impliquer le cours de langue vivante (étrangère ou régionale) et un ou plusieurs cours suivants : français, histoire, géographie, éducation musicale, arts plastiques, technologie, éducation physique et sportive... » (MEN, 2015).

Des méthodes d'intercompréhension basées sur des manuels ont été développées par des équipes de chercheurs et chercheuses. Parmi ces méthodes, on compte le manuel *Euromania* (Escudé, 2008) qui est destiné à des élèves lecteurs et lectrices (8 à 11 ans). Il propose des modules d'apprentissage dans plusieurs disciplines non linguistiques (sciences¹, technologie, mathématiques et histoire) et utilise des documents supports dans sept langues romanes (portugais, espagnol, catalan, occitan, français, italien et roumain). Ce manuel a déjà fait l'objet d'expérimentations en classe et a montré son efficacité sur les élèves en termes d'apprentissages tant au niveau des compétences langagières que dans les disciplines non linguistiques (voir par exemple Gacia, 2016).

Un autre support utilisable pour amener les élèves à développer des compétences en intercompréhension pourrait être l'album de littérature de jeunesse car c'est un objet motivant et on peut émettre l'hypothèse que l'envie de comprendre l'album peut amener les élèves à utiliser diverses stratégies d'intercompréhension. De plus, certaines auteures et auteurs émettent l'hypothèse que dans le cadre d'un enseignement de sciences, le support littéraire permettrait d'engager tous les

¹ Les séquences de sciences dans *Euromania* sont en fait des séquences de sciences de la vie et de la terre (SVT); les autres sciences (technologie et mathématiques) étant nommées explicitement.

élèves dans une démarche scientifique, y compris celles et ceux qui sont éloigné·es du langage scientifique (Pau-Custodio et al., 2019).

Ce mémoire interrogera les effets de l'utilisation de deux méthodes différentes pour aborder un concept scientifique en intercompréhension intégrée. J'utiliserai premièrement le manuel Euromania développé spécifiquement pour l'intercompréhension en langues romanes en sciences à l'école et deuxièmement une constellation d'albums en langues romanes. Il s'agira, à travers ce mémoire, d'abord d'analyser et de comparer les stratégies de compréhension mobilisées par les élèves face à ces deux supports différents. Le deuxième objectif sera de déterminer si l'utilisation d'une constellation d'albums de littérature jeunesse en langue étrangère dans une séance de SVT permet de mieux comprendre un concept scientifique par rapport à l'utilisation du manuel Euromania et d'expliquer les raisons possibles de cette différence éventuelle.

La première partie exposera les connaissances théoriques sur l'intercompréhension intégrée et l'utilisation des albums de littérature de jeunesse en didactique des langues et des sciences. La deuxième partie présentera une étude comparative menée sur deux demi-groupes d'une classe de CE2/CM1 sur l'acquisition de la notion de chaînes alimentaires avec des supports plurilingues. La troisième partie apportera les éléments de réponse issus de cette expérimentation.

I. Enseigner les langues à l'école primaire : quelles langues, pourquoi et comment ?

1. L'intercompréhension intégrée : une discipline scolaire ?

a) Les ambitions en termes de langues dans les programmes scolaires

Si l'ambition d'un éveil aux langues est clairement mentionnée dans les programmes du cycle 1, cette diversité se perd dans les programmes du cycle 2 et du cycle 3 au profit de l'apprentissage d'une langue cible. Les objectifs d'apprentissages sont différents pour les 3 cycles de l'école primaire. En effet, au cycle 1, les programmes de 2015 ont comme ambition avant tout de faire prendre conscience aux élèves de la diversité des langues, sans cibler sur l'apprentissage d'une langue seconde en particulier.

À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF).

À la suite du programme de 2015, des recommandations pédagogiques de 2019 ont cependant introduit l'enseignement d'une langue cible dès le cycle 1 (MEN, 2019).

La formation et l'accompagnement des équipes pédagogiques auront pour objectifs :
[...]
- l'ouverture aux sonorités des langues et la mise en œuvre de pratiques soutenant l'apprentissage d'une LVE par la mobilisation de stratégies (écoute, perception des sons et des intonations, reproduction de sonorités en apprenant à contrôler ses organes phonatoires, remobilisation et réutilisation d'éléments déjà connus) ; [nous soulignons]

À partir du cycle 2, les deux objectifs de l'enseignement des langues commencent à se séparer plus clairement. D'une part les élèves vont apprendre une deuxième langue pour communiquer et d'autre part il vont comparer la langue de scolarisation avec d'autres langues pour acquérir des compétences métalinguistiques.

Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou des langues différentes, de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue et de permettre une observation comparée de quelques phénomènes simples par exemple autour d'un album jeunesse.

Concernant le cycle 3, on voit que l'activité de comparaison des langues est préconisée avec des langues « pratiquées » par les élèves, dans un objectif métalinguistique.

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, etc.). De manière générale, les autres langues pratiquées par les élèves sont régulièrement sollicitées pour des observations et des comparaisons avec le français. Les langues anciennes contribuent au développement des connaissances lexicales.

Les derniers programmes en vigueur ne donnent pas de recommandation stricte quant à la langue qui doit être apprise par les élèves de primaire. Ainsi, même si c'est très majoritairement l'anglais qui est enseigné, il est possible d'aborder d'autres langues à l'école primaire, par exemple des langues romanes. En effet, les documents d'accompagnement Éduscol proposent des supports didactiques pour plusieurs autres langues que l'anglais bien que ces langues ne soient pas exactement les mêmes pour le cycle 2 et le cycle 3¹. D'après un rapport d'information réalisé pour le sénat en 2003, l'anglais est enseigné dans 76,4% des écoles à l'échelle de la France, l'académie de Paris ayant l'offre d'enseignement

¹ Cycle 2 : Allemand, Anglais, Arabe, Chinois, Espagnol, Italien, Néerlandais, Polonais, Portugais.
Cycle 3 : Allemand, Anglais, Arabe, Chinois, Espagnol, Italien, Néerlandais, Polonais, Portugais, Russe.

des langues la plus diversifiée. Cependant il existe certaines particularités géographiques dans les académies frontalières avec d'autres pays où les autres langues sont plus présentes que sur le reste du territoire. Ainsi, les écoles des académies de Toulouse, Bordeaux, Montpellier et dans une moindre mesure celles de la Guadeloupe et de la Martinique proposent plus souvent l'espagnol que dans les autres académies. L'italien est plus souvent enseigné en Corse et dans les académies de Nice, Grenoble et Lyon. En dehors de Paris, le portugais est très peu enseigné en France métropolitaine mais il est enseigné dans 6,6% des écoles en Guyane (contre 0,2% en moyenne ailleurs).

b) Les langues romanes

Les langues romanes sont issues du latin. Parmi les sept langues romanes utilisées comme support d'apprentissage dans l'expérimentation menée pour ce mémoire (français, portugais, espagnol, catalan, occitan, italien, roumain), certaines sont plus proches entre elles que d'autres. C'est le cas du portugais et de l'espagnol qui sont les deux langues les plus proches. Le français est proche de l'occitan. L'italien est plus proche du français que des autres langues ; enfin le roumain est la langue la plus éloignée des autres (Figure 1, Garrett 2018).

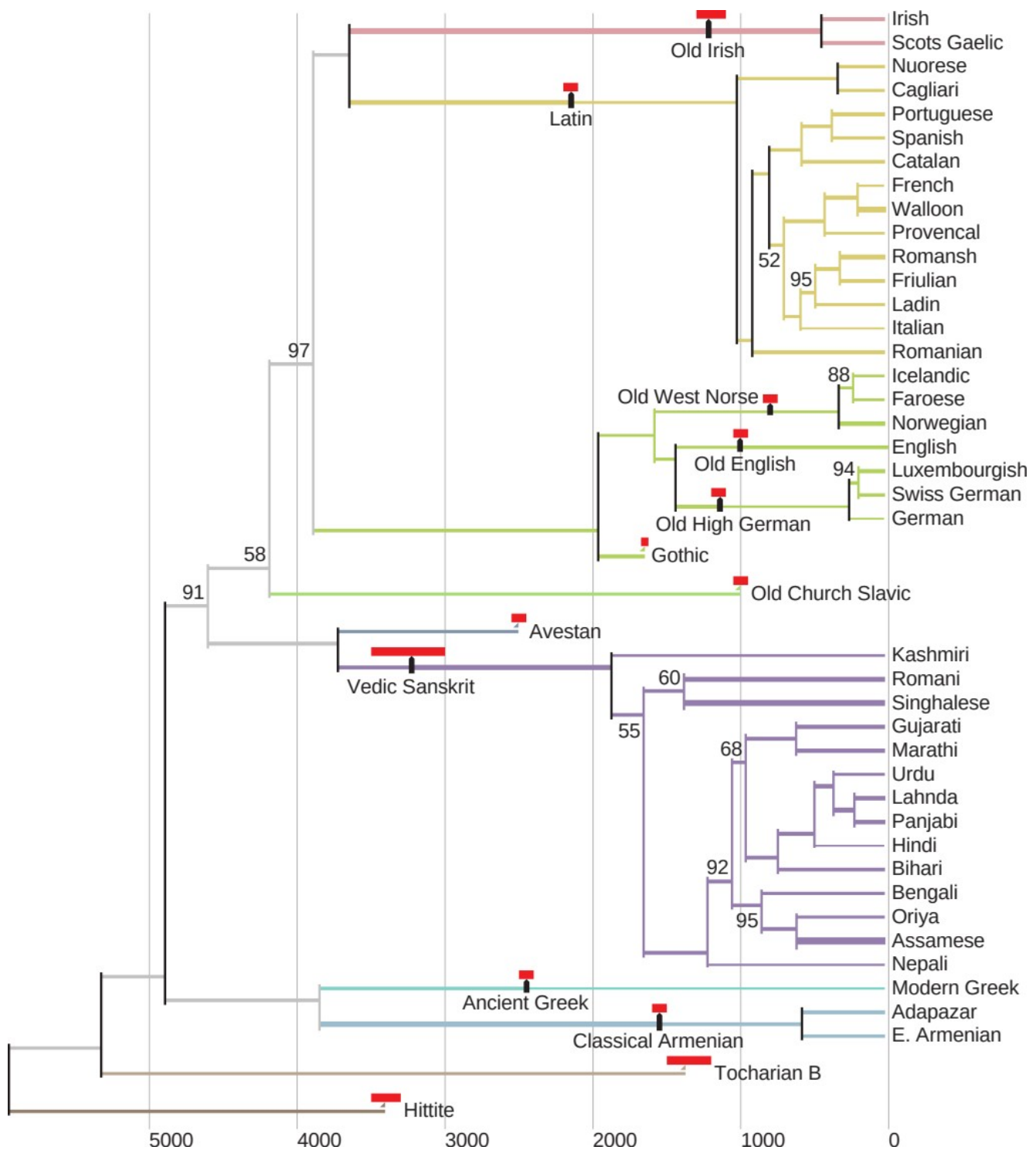


Figure 1: Phylogénie des langues indo-européennes illustrant la proximité entre les langues romanes (extrait de Garrett, 2018).

Néanmoins leur ascendance commune fait qu'il est possible de s'appuyer sur des similarités entre langues pour pratiquer l'intercompréhension.

c) L'intercompréhension

L'intercompréhension peut être définie comme « une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la (ou les) langue(s) qu'il maîtrise » (Evenou 2016). La pratique de l'intercompréhension a montré des conséquences positives sur le savoir-être en milieu professionnel. Comme le note Evenou (2016), « cette pratique procure [...] plus d'autonomie dans l'expression individuelle, mais également plus de réciprocité, d'écoute et de respect dans les échanges ». Ces aspects positifs peuvent être facilement transposés dans un contexte scolaire, et d'après Evenou, en familiarisant les élèves aux « techniques » d'intercompréhension, on favorise leur autonomie face à un texte de langue étrangère (ou régionale) car ils ou elles auront appris à utiliser des stratégies de déduction et de comparaison. L'auteur regrette ainsi que « ces compétences d'intercompréhension soient habituellement occultées dans l'enseignement traditionnel des langues, car elles ouvriraient aux élèves des chemins d'apprentissage ludiques et passionnants ».

D'après Escudé et Janin (cités dans Couffin 2014), l'intercompréhension repose sur trois approches : (1) « Une approche « désinhibante » des langues proches, volontairement limitée dans un premier temps à la compréhension ; (2) Une exploitation maximale des capacités d'inférence et de déduction de l'apprenant ; (3) Apprendre à apprendre les langues en développant une circulation plus facile entre langues proches et en structurant des stratégies de déduction pour permettre l'accession à un sens partiel mais efficace du message. »

Ainsi pour pratiquer l'intercompréhension à l'école, il est possible de combiner l'enseignement des langues à des disciplines non linguistiques et proposer des démarches transdisciplinaires.

d) Les expériences transdisciplinaires en classe (langues et SVT)

Dans les programmes scolaires, la biologie n'est pas la première discipline à laquelle il est fait référence en termes de transdisciplinarité avec les langues. Réciproquement, il existe peu d'exemples dans la littérature où les langues sont incluses dans des projets faisant intervenir la biologie. À titre d'exemple, dans l'enseignement secondaire, Christine Vergnolle Mainar a montré en 2008 que l'enseignement relatif aux questions environnementales (dans l'enseignement secondaire) faisait intervenir de nombreux ponts entre les disciplines, mais ces ponts se font quasiment exclusivement entre les disciplines scientifiques et n'intègrent pas les disciplines « littéraires » (voir Figure 2).

certaines caractéristiques d'un animal et les élèves sont invité·es à débattre de l'espèce animale dont il est question après avoir trouvé des indices dans le texte. Cette étude montre qu'il est possible de faire un lien entre une lecture littéraire (les élèves émettent des hypothèses de lecture et les confrontent aux indices trouvés dans le texte) et une lecture scientifique (en recherchant une concordance entre les indices du texte et les attributs biologiques connus de certains animaux). Il est possible que dans ce cas précis, la transdisciplinarité revête un aspect motivationnel en permettant éventuellement aux élèves éloigné·es du langage scientifique d'engager une démarche scientifique. Même si dans cet exemple, le support est un *roman*, on peut penser que l'*album* peut être vu comme un autre support de littérature, plus adapté à un public plus jeune et dont les illustrations peuvent servir de support de compréhension si le texte n'est pas dans la langue maternelle des élèves, et à condition que les illustrations entretiennent un rapport de redondance avec le texte.

L'album est en effet un support intéressant, que ce soit dans l'enseignement des langues ou dans l'enseignement des sciences.

e) L'intérêt d'utiliser des albums en classe, pour les sciences et pour les langues

En prenant l'exemple d'un projet pédagogique mené dans une classe de 4^{ème}, Courdent et al. (2019) montrent l'importance de la mise en récit dans la compréhension d'un phénomène scientifique. En effet, d'après elles, la mise en récit permet d'associer dans un seul ensemble des éléments qui sont ordinairement dissociés (dans l'espace ou dans le temps) et donc de créer du sens. Par ailleurs, Courdent et al. montrent que quand on demande à des élèves

d'expliquer un fait scientifique, ils et elles proposent généralement une histoire (un récit), et les auteures expliquent que le mode de pensée narratif serait un mode de pensée prédominant en nous (voir Bruner, 1991 cité dans Courdent et al., 2019). Ainsi, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle la confrontation à un album jeunesse narratif (en langue étrangère) favorise la mise en récit (et donc la compréhension) d'un phénomène scientifique par rapport à un manuel qui n'évoque aucun récit.

Burgain (2018), montre les intérêts multiples de l'utilisation d'albums jeunesse en langue originale pour enseigner les langues. Premièrement, l'album peut être un support pour faire acquérir des compétences linguistiques. Par exemple, en utilisant des albums exploitant un univers proche de celui des enfants, on peut travailler sur le vocabulaire comme le préconisent les programmes de l'Éducation Nationale. Deuxièmement, l'album comporte une dimension culturelle. Dans l'article de Burgain, il est noté qu'il est important d'utiliser des albums originaux (non traduits) en enseignement d'une deuxième langue car ces albums permettent de faire des liens entre langue et culture. L'intérêt d'utiliser des supports authentiques plutôt que didactisés réside en partie dans l'opportunité d'interprétation qu'ils créent. En effet, d'après Françoise Demougin (2008), « bien souvent [...] c'est la compréhension qui prime sur l'interprétation, au nom d'impératifs linguistiques : « ils n'ont pas le niveau pour... » entend-on souvent. Le texte sert alors de support à une compréhension littérale à travers des explications de vocabulaire, des repérages de personnages ou de lieux, des parallèles documentaires entre les réalités du texte lu et celles des élèves. Pourtant les travaux réalisés par exemple en Maternelle, avec de tout jeunes enfants, montrent que la lacune linguistique n'entrave en rien la capacité interprétative, et qu'au contraire le plaisir interprétatif constitue une entrée dans la langue-cible. »

L'apport important de l'album par rapport à d'autres types de narrations comme les romans est la place de l'image. En effet, dans l'album, l'image a une place centrale qu'elle n'a pas dans un manuel scolaire ni même dans un roman pour la jeunesse illustré. Ceci fait que le manuel ou le roman ont un mode de communication principalement verbal, alors que, comme l'explique Sophie Van der Linden (2005), « le mode de communication de l'album est devenu prioritairement visuel », l'image ayant une place centrale. Aussi, contrairement au roman évoqué plus haut, qui peut souvent avoir un déroulement séquentiel, les images dans l'album ne présentent pas toujours une succession temporelle. Ainsi, comme l'explique Sophie Van der Linden, certains albums ont un propos non linéaire, « les pages fourmillant de détails, de scènes, les images improbables, dont l'interprétation se trouve suspendue, demandent toutes du temps au lecteur ». Aussi il existe un continuum de relations entre le texte et les images qui va de la redondance pure à l'autonomie voire à l'antagonisme. En lisant un album, la lectrice ou le lecteur fait un va et vient entre le texte et l'image permettant de construire du sens. Ainsi quand texte et images sont mêlés, « qu'ils soient visuels ou verbaux, les messages se livrent conjointement tandis que, dans la mise en page dissociant textes et images, ceux-ci se présentent plutôt successivement ». Par ailleurs, dans l'album, contrairement au manuel ou au roman, le texte peut faire sens par son aspect iconique (la façon dont il est organisé spatialement) tout autant que par le message verbal qu'il délivre. Ces caractéristiques propres à l'album en font un outil intéressant à utiliser en classe en permettant de valoriser d'autres capacités chez les élèves que la lecture/ compréhension de texte, dominante dans la scolarité. En ce sens l'album permet aussi une différenciation en s'adressant à une diversité d'élèves comme les élèves allophones ou celles et ceux qui ont des difficultés dans la compréhension de textes. Par ailleurs, le programme de langues vivantes au cycle 3 propose aux élèves de « s'appuyer sur les indices textuels et

paratextuels pour émettre des hypothèses de sens sur le contenu du document. » En ce sens, dans un album, de nombreux autres éléments que le texte permettent aux élèves de créer du sens. Parallèlement à l'importance de l'image pour permettre la compréhension, l'album de fiction narratif permet de mobiliser l'imaginaire des enfants et par là même de les amener à exprimer plus facilement leurs interrogations ou d'autres types de réactions. C'est donc un outil privilégié de médiation favorisant l'expression des élèves¹.

2. Étudier les chaînes alimentaires à partir d'albums

Certains auteurs et auteures proposent d'utiliser l'album comme point de départ pour susciter un questionnement scientifique chez les élèves, ou comme illustration parallèle à une expérimentation qui sert de support à l'explication d'un concept, comme ce qui est fait dans l'étude de Fleury (2019). Dans cette étude, l'auteur propose dans un premier temps à des élèves de maternelle de manipuler un objet type balançoire à bascule pour construire le concept de masse. Dans un deuxième temps, un album mettant en scène une balançoire à bascule est lu aux élèves et il leur est demandé d'expliquer le déroulement de l'histoire pour voir si elles et ils font le lien entre le concept scientifique (une masse plus lourde fait basculer la balançoire) et le déroulement de l'histoire.

Par ailleurs la lecture d'albums en constellation (plusieurs albums reliés par un point commun, ici un même thème scientifique) est une démarche pour amener les élèves à construire un concept scientifique. Dans l'étude de Javerzat (2011), une classe multi-niveaux lit une constellations d'albums sur le thème de la germination / croissance des plantes. Après que chaque groupe a travaillé sur un album en particulier, une mise en commun est faite et une lecture en constellation

¹ Voir à ce sujet les documents d'accompagnement Éduscol « Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016

permet de faire émerger de nouvelles problématiques découlant de la compréhension du processus de germination. L'auteure de l'étude explique que dans ce cas, la proposition d'une constellation d'albums permet une relecture (différente) en fonction des nouvelles questions qui émergent. Le point commun entre les albums utilisés dans ces deux études est que ce sont des albums de fiction réaliste construits selon un mode narratif, facilitant l'entrée dans le champ scientifique.

Je propose dans ce mémoire de travailler sur le concept de chaîne alimentaire à partir d'une constellation d'albums. Contrairement aux deux exemples cités ci-dessus, la chaîne alimentaire n'est pas un concept qui se prête bien à l'expérimentation, ni même à l'observation en temps réel. En effet, dans leur milieu naturel, le temps peut être très long entre le moment où un individu mange une proie et celui où il se fait lui-même manger, de plus les animaux se déplacent ce qui rend difficile le suivi des individus pour observer les comportements de prédation. Les albums seront donc à la fois les points de départ de questionnements et les documents apportant des réponses à ces questionnements (la séquence ne fera pas intervenir d'expérimentation). Chacun des albums utilisé est écrit dans une langue romane différente et met l'accent sur une caractéristique des chaînes alimentaires, à savoir premièrement que les chaînes alimentaires sont dépendantes du milieu de vie (*Adesso ti mangio!*, en italien), deuxièmement que les relations proie / prédateur dépendent des apports énergétiques de la proie (*Comilança*, en portugais) et troisièmement que les chaînes ont un aspect cyclique (*De una pequeña mosca azul*, en espagnol).

Les parties suivantes présenteront un manuel pédagogique et les albums de littérature de jeunesse utilisés pour mettre en œuvre une étude comparative des deux types de supports dans le cadre d'une séquence sur les chaînes alimentaires en intercompréhension intégrée dans une classe de CE2/CM1.

3. Présentation du manuel Euromania

Le manuel Euromania a été édité en 2008 sous la direction de Pierre Escudé. Il vise à « bâtir du savoir ou du savoir faire disciplinaire - commun à tous les programmes scolaires des pays concernés - grâce à la fréquentation de supports rédigés dans l'ensemble des langues romanes » (Escudé, 2008). C'est un manuel qui repose sur l'intercompréhension intégrée : les langues ne sont pas simplement un sujet d'étude, mais un outil pour acquérir des savoirs. Ainsi ce manuel propose des modules d'apprentissage dans plusieurs disciplines (« sciences », technologie, mathématiques et histoire) en faisant intervenir l'intercompréhension dans sept langues romanes (portugais, espagnol, catalan, occitan, français, italien et roumain). Le manuel Euromania se fonde sur les concepts de « continuum » et de « langue-pont »; considérant que les langues romanes ne sont pas isolées les unes des autres (continuum) et que chaque langue a des similitudes avec plusieurs autres (pont). Ce manuel est destiné à des élèves de cycle 3 (ou fin de cycle 2), qui sont déjà lecteurs et lectrices car selon certains auteurs et auteures, c'est par la lecture qu'il est le plus indiqué de commencer à travailler sur des langues que l'on ne maîtrise pas (Fonseca, 2013).

L'utilisation de cette méthode serait donc bénéfique aussi bien pour acquérir des compétences métalinguistiques dans la langue de scolarisation (via la comparaison des langues) que pour acquérir des connaissances dans la discipline non linguistique étudiée. Ainsi d'après Pierre Escudé (2012) « le travail d'hypothèse sur les langues se transfère au travail d'hypothèse sur les notions qui

sont de fait moins abstraites, car comprises par les activités manipulatoires de transfert. Le transfert de langue à langue bénéficie ainsi en dernier lieu à la discipline enseignée, qui est le porteur d'induction de l'apprentissage des langues ».

Dans sa thèse, Émilie Gacia (2016) analyse les stratégies d'apprentissage sollicitées par des élèves qui utilisent le manuel Euromania. Elle cite cinq stratégies possibles : stratégie de traduction, d'inférence, de déduction, de transfert et de clarification/vérification. Partant de l'idée que la didactique de l'intercompréhension (intégrée) a pour objectif de rendre les élèves autonomes dans la compréhension d'un texte en langue étrangère ou régionale, on peut penser qu'il est profitable pour elles et eux d'être capables de mobiliser des stratégies variées en fonction des situations. Ainsi on peut émettre l'hypothèse que plus le nombre de stratégies mobilisables par un ou une élève est élevé, plus il ou elle sera à l'aise et autonome face à un texte en L2.

Parallèlement au support Euromania développé spécifiquement pour un public scolaire, j'utiliserai des albums de littérature de jeunesse qui sont des supports non didactisés afin de comparer les apports des ces deux types de supports.

4. Présentation du corpus d'albums

Trois albums abordant le thème des chaînes alimentaires seront utilisés pour une lecture en constellation afin de mener cette recherche en classe.

a) Album 1 : *De una pequeña mosca azul*

Cet album a été écrit et illustré par Mathias Friman originalement en français sous le titre *D'une petite mouche bleue*. La traduction espagnole est de Héctor Arnau. L'album présente une chaîne alimentaire composée d'animaux dont on suit les

étapes de page en page. Sur la première double page, on voit une petite mouche bleue qui vole de gauche à droite. En tournant la page, la mouche tombe sur le chemin d'une grenouille en noir et blanc qui la mange et devient bleue. À la page suivante la grenouille bleue croise une couleuvre en noir et blanc qui la gobe et devient bleue etc. jusqu'à la dernière page où on retrouve une petite mouche noire et blanche qui arrive sur un excrément d'humain bleu, formant ainsi une boucle. L'esthétique des images s'inspire des dessins scientifiques en noir et blanc. Sur chaque page, on trouve un texte écrit en noir et un texte écrit en bleu. Le texte noir décrit du point de vue d'un narrateur extérieur l'histoire de ces animaux qui se font manger au fur et à mesure. Un exemple de description du narrateur se retrouve dans l'extrait suivant :

Érase una vez una pequeña mosca azul, de ojos saltones como balones. Posado al pie de un árbol, el insecto minúsculo se acababa su cena sin demasiado escrúpulo.

Le texte bleu présente les pensées des prédateurs à la suite de leur repas. Ainsi les paroles de la petite mouche bleue sont les suivantes :

« Qué rico, dijo la mosca, relamiéndose la boca. Volemos hacia lo profundo, la Tierra es redonda, la Luna lironda, vayamos a conocer mundo ».

Cet album évoque la circularité des chaînes alimentaires : on part d'une mouche et on revient à la fin sur une mouche.

Linguistiquement, les mêmes formules reviennent à chaque page. À chaque rencontre entre un prédateur et une proie, on retrouve une phrase de la forme « Y si a las moscas las ranas no les hacen mucha gracia, a las ranas las moscas les encantan .» où seuls changent les noms des animaux. Ceci permet de repérer plus facilement le nom des animaux. De même, les pensées des animaux reprennent toujours la même structure et seul le verbe qui représente le mode de déplacement de chaque animal varie. On retrouve ainsi « Ñam, ñam, ñam, ñam... Qué rica, dijo

la rana, ahora saltaré hacia mi destino, a ver si me encuentro alguna más en el camino » pour la grenouille ou « Ñam, ñam, ñam, ñam ... Qué rica, dijo el cuervo, ahora saldré volando hacia mi destino, a ver si me encuentro alguna más en el camino » pour le corbeau.

Dans le texte, on trouve des mots transparents, listés dans le tableau suivant, qui peuvent être des supports pour travailler sur des familles de mots.

Table 1: Mots transparents entre l'espagnol et le français dans l'album De una pequeña mosca azul.

Mots du texte (espagnol)	Mots de la même famille (en français)
mosca	mouche
insecto	insecte
rana	rainette
serpiente	serpent
cuervo	corbeau
invitar	Inviter, invitation
lobo	loup
carne	carnivore

Les images sont redondantes avec le texte, mais parfois on voit clairement dessinée la scène où le prédateur mange la proie et parfois non. Quand la scène n'est pas dessinée, le fait de voir que l'animal est en noir et blanc sur une page puis bleu sur la suivante permet de comprendre qu'il vient de manger une proie (voir figure 3).



Figure 3: Extrait de l'album *De una pequeña mosca azul*.

b) Album 2 : *Adesso ti mangio !*

Cet album est écrit et illustré par Agnese Baruzzi en italien. Ce livre présente dix chaînes alimentaires sur des doubles pages avec une ouverture verticale. Chaque double page est présentée de la même façon : sur la page du haut, on trouve un dessin représentant l'environnement dans lequel vivent les animaux et/ou les végétaux de la chaîne. Sur la page du bas, on voit d'abord seulement une proie et un prédateur, puis en dépliant la page, on découvre des super prédateurs : le petit prédateur est lui-même mangé par d'autres animaux.

D'un point de vue scientifique, cet album est intéressant car il associe chaque chaîne alimentaire à un environnement particulier. On retrouve ainsi des chaînes propres aux milieux aquatiques, forestiers, agricoles... Cet aspect permet de poser la question de la vraisemblance d'une chaîne alimentaire (par exemple une chaîne alimentaire où une crevette se fait manger par un lynx roux est peu vraisemblable étant donné qu'on retrouve la crevette en milieu marin et le lynx dans des milieux terrestres semi-désertiques). Cet album illustre aussi qu'il existe plusieurs types de

prédateurs : ceux qui sont aussi des proies (grenouille, crabe, souris, écureuil...) et les super-prédateurs, au sommet des chaînes alimentaires, qui ne sont pas la proie d'autres animaux (ours polaire, loup, requin, jaguar, caïman, calamar géant...).

Cet album a une structure très répétitive et sur chaque double-page on retrouve la même formulation : « Adesso ti mangio ! » suivi des noms des deux premiers organismes de la chaîne (par exemple : « Disse il topo a lo scarabeo, ma... »). Ainsi les noms de tous les organismes ne sont pas présents sur les pages présentant les chaînes alimentaires, mais on trouve une double-page finale qui illustre tous les animaux et végétaux présents dans le livre et donne leur nom. La formule « Adesso ti mangio » est facilement compréhensible en raison du mot transparent « mangio » (cette formule peut être traduite par « maintenant je te mange »). Ensuite, on trouve des noms d'organismes (et un verbe) transparents, listés dans le tableau ci-dessous, qui peuvent être des supports pour travailler sur des familles de mots.

Table 2: Mots transparents entre l'italien et le français dans l'album Adesso ti mangio!

Mots du texte (italien)	Mots de la même famille (en français)
Ti mangio	Je te mange
pesce	Piscine, pisciculture
scarabeo	scarabée
coleottero	coléoptère
fungo	fongicide
gamberetto	gambas
alga	algue

Cet album ne raconte pas une histoire, mais présente des scènes toutes construites sur le même modèle (voir figure 4). Ainsi, les dessins suffisent pour comprendre la chaîne de prédation. Cependant, il peut être intéressant après avoir observé deux ou trois chaînes d'essayer d'anticiper sur la chaîne suivante en observant l'illustration de l'environnement et en recherchant les animaux cachés pour émettre une hypothèse sur la chaîne de prédation qui a lieu dans ce milieu.



Figure 4: Extraits de *Adesso ti mangio!* présentant deux chaînes dans deux milieux différents.

c) Album 3 : *Comilança*

Cet album est écrit et illustré par Fernando Vilela en portugais (brésilien). L'album est de format carré et assez grand (30cm x 30cm). Il présente une chaîne alimentaire de la forêt amazonienne sous forme d'histoire racontée par un narrateur extérieur qui s'adresse à la fois aux lectrices et lecteurs et aux personnages de l'album. Cet album a une structure plus complexe que les deux précédents ; on peut le diviser en trois chapitres. Dans le premier chapitre, on

découvre une chaîne alimentaire (un ver de terre est mangé par un perroquet qui est mangé par un porc sauvage, qui est mangé par un jaguar, qui est mangé par un crocodile lui-même enfin mangé par un cobra). Chaque maillon de cette chaîne est présenté en deux doubles-pages : dans la première, le narrateur présente la proie et s'adresse à elle, toujours de la même façon « tome cuidado » ; dans la deuxième un prédateur vient s'attaquer à la proie et le narrateur s'efface pour laisser place seulement à l'illustration et une onomatopée (nhac, nhec, nhiaaau, nhoc, zupt). Dans le deuxième chapitre, la chaîne est reconstituée graphiquement : d'abord l'auteur a dessiné en abyme le ver dans le perroquet lui-même dans le porc etc tout en reproduisant cette mise en abyme avec le texte (figure 5). Puis le serpent recrache tout son repas et on voit chaque animal ressortir de la bouche de celui qui l'avait mangé. Enfin dans le troisième chapitre, on observe la rencontre entre le cobra et le ver de terre où chacun repart de son côté car les vers de terre ne font pas un repas intéressant pour les cobras. Sur la dernière page, on voit poindre le bec d'un oiseau au-dessus du ver de terre et on comprend que la chaîne va recommencer.



Figure 5: Extrait de l'album Comilança.

Le fait que l'histoire se déroule dans la forêt amazonienne permet de découvrir une chaîne alimentaire spécifique de ce milieu de vie. L'aspect le plus intéressant de cet album du point de vue scientifique est le fait qu'il illustre que toutes les « grosses bêtes » ne mangent pas nécessairement toutes les « petites » et que les proies doivent être des sources d'énergie significatives pour les prédateurs. Cependant, la vraisemblance de la chaîne présentée est discutable. En effet, les aras, contrairement à ce qui est montré dans le livre, sont principalement granivores et frugivores. Par ailleurs, leurs prédateurs sont principalement d'autres oiseaux. Le pécarí à collier qui mange l'ara dans le livre a une alimentation principalement frugivore en forêt tropicale. Le jaguar est un super-prédateur et il doit être extrêmement rare qu'un jaguar se fasse attaquer par un caïman. Enfin certains termes utilisés dans l'album sont des « faux-amis » et peuvent porter à confusion dans le cadre de l'intercompréhension. Ainsi le terme de « cobra » utilisé dans l'album désigne un serpent et non un cobra comme on les nomme en français qui ne se trouvent à l'état naturel qu'en Afrique et en Asie.

Comme dans l'album *De una pequeña mosca azul*, la structure narrative de cet album est assez répétitive, ce qui facilite la compréhension. Ainsi à chaque présentation d'une nouvelle proie, on trouve une interpellation pour la proie lui disant de faire attention puis une question aux lectrices et lecteurs lui demandant à qui appartient la bouche que l'on observe dans le coin de la page. Par exemple, dans le cas du ver de terre, on peut lire :

« - Minhoca, tome cuidado !

De quem é esse bico chegando do seu lado ? »

Comme dans les deux albums précédents, le lecteur peut s'appuyer sur les mots transparents, listés dans le tableau suivant, pour faciliter sa compréhension.

Table 3: Mots transparents entre le portugais et le français dans l'album Comilança.

Mots du texte (portugais)	Mots de la même famille (en français)
floresta	Flore, floral (forestier)
bico	bec
cabecinha	Cabosse/ caboche
verde	Vert, verdure
satisfeita	Satisfait, satisfaction
correndo	Courir, courant
plantinha	Plante, planter
saborosa	savoureuse
lado	latéral

De plus, le portugais est très proche de l'espagnol et des élèves qui sont familier-es de l'espagnol trouveront beaucoup de mots transparents entre le portugais et l'espagnol sur lesquels s'appuyer.

Graphiquement, les scènes de prédatons et le dessin en abyme sont redondants avec le texte et facilitent la compréhension.

II. Présentation de l'étude comparative

L'étude comparative prendra la forme d'une séquence pédagogique durant laquelle certaines séances seront menées en classe entière (la séance d'introduction du projet et les dernières séances de retour sur ce que l'on a compris et l'évaluation)

et d'autres seront menées en deux groupes (les séances d'apprentissage). L'un des groupes travaillera sur une séquence du manuel Euromania et l'autre travaillera à partir des albums présentés précédemment.

1. Présentation de la séquence 12 d'Euromania

Cette séquence a pour titre : « comer para viver » et traite des chaînes alimentaires. La séquence est composée de cinq parties.

La première partie, « observe et découvre », comporte six documents mêlant texte et images. Cette partie permet d'entrer dans le sujet en associant des animaux à leur alimentation. Sur chacun des six documents, une consigne est donnée à chaque fois dans une langue différente. Cette partie correspond à une phase de recherche où les élèves sont invité·es à manipuler pour construire le concept de chaîne alimentaire.

La deuxième partie, « raisonne et explique », est une phase d'institutionnalisation : la leçon de sciences. Elle comporte d'abord trois questions qui visent à verbaliser ce que les élèves ont exploré dans la phase de recherche. Ensuite, il y a un schéma à compléter par les élèves pour représenter deux chaînes alimentaires avec des flèches. Enfin, un petit texte accompagné de mots étiquettes correspond à la leçon à connaître.

La troisième partie s'intitule « allons plus loin ! » Elle vise à approfondir les connaissances sur les régimes alimentaires en introduisant du vocabulaire plus précis et en proposant aux élèves d'effectuer une mini recherche bibliographique. Cette partie ne sera pas utilisée pendant la séquence en classe car elle ne trouve pas de situation parallèle avec la lecture d'albums.

La quatrième partie, « voyageons dans nos langues », est celle qui permet d'analyser les stratégies de compréhension utilisées par les élèves. Dans cette partie, on propose aux élèves une énigme logique où un batelier doit transporter d'une rive à une autre un chou, une chèvre et un loup tout en faisant en sorte qu'aucun des trois ne se fasse manger. L'énigme est proposée en français puis un texte qui explique la procédure du batelier est traduit dans cinq autres langues. Le but est, en s'aidant des similarités entre les cinq textes, de comprendre la démarche du batelier. En guise d'étayage, des mots en gras représentant des indications temporelles permettent de visualiser les différentes étapes. Par ailleurs les étapes isolées et sans connecteur temporel sont écrites en français dans une partie spécifique de la page et peuvent être remises dans le bon ordre par les élèves.

La cinquième partie, « famille de langues », propose dans un premier temps de remplir un tableau sur les connecteurs temporels dans les six langues pour comparer les similitudes et les différences. Puis une dernière partie propose de travailler sur le préfixe de négation « dé- » en comparant une liste de cinq mots traduits dans les six langues, permettant d'analyser la composition des mots. Cette partie ne sera pas non plus utilisée dans la séquence mise en œuvre en classe.

2. Présentation de la séquence menée en classe

La classe dans laquelle sera menée la séquence est une classe à double niveau composée de 6 élèves de CE2 et 17 élèves de CM1. Le but pédagogique de la séquence est d'amener les élèves à développer les compétences suivantes telles qu'énoncées dans les programmes :

- pour les élèves de CM1, en sciences : mettre en évidence l'interdépendance des différents êtres vivants dans un réseau trophique,

- pour les élèves de CE2 en sciences : identifier les relations alimentaires entre les organismes vivants (chaînes de prédation),
- pour les élèves de CM1 en langues : comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français,
- pour les élèves de CE2 en langues : comparaisons du fonctionnement de la langue et observation comparée de quelques phénomènes simples.

Ces compétences ont été déclinées en objectifs cibles suivants :

- connaître le vocabulaire : proie, prédateur, carnivore, herbivore, omnivore,
- savoir présenter une chaîne alimentaire vraisemblable,
- être capable de repérer une chaîne alimentaire absurde et expliquer pourquoi elle est invraisemblable,
- savoir s'appuyer sur la proximité morphologique d'un mot pour traduire un mot transparent d'une langue romane vers le français,
- être capable de remettre dans l'ordre un texte sur les chaînes alimentaires écrit dans plusieurs langues romanes et expliquer sa stratégie.

Les élèves seront séparés en deux groupes pour suivre d'un côté un parcours basé sur le support Euromania et d'un autre un parcours basé sur la lecture des albums. Cependant certaines séances sont communes et permettront de présenter le projet aux élèves et d'institutionnaliser les connaissances.

La première séance est une séance d'introduction à l'intercompréhension intégrée sur un sujet autre que les chaînes alimentaires, menée en classe entière. Les trois séances suivantes sont menées en demi-groupes, le premier travaillant avec les albums – un album par séance – et le second travaillant avec le manuel

Euromania. Ces trois séances permettent à la fois de développer et expliciter des stratégies d'intercompréhension et de développer des connaissances scientifiques sur les chaînes alimentaires. L'ordre dans lequel les concepts scientifiques sont abordés dans ces séances n'est pas nécessairement le même dans les deux groupes. Ensuite, pour pallier les différences éventuelles sur les notions abordées entre les deux groupes, les séances 5 et 6 sont menées en classe entière et permettent de faire une mise en commun. La séance 5 est centrée sur la mise en commun des connaissances scientifiques à retenir et la séance 6 est centrée sur la mise en commun des stratégies utilisées par les élèves pour comprendre les documents. Enfin, la dernière séance est une évaluation écrite individuelle portant sur les notions scientifiques et sur les savoir-faire linguistiques. Le détail de la séquence est présenté en annexe 1.

3. Présentation de la récolte des données

Les données récoltées sont de deux types : des enregistrements des mises en commun au long de la séquence et les travaux écrits des élèves lors de l'évaluation sommative.

a) Enregistrements audio

Les enregistrements visent à analyser les procédures d'intercompréhension mises en place par les élèves et à comparer si ces procédures varient en fonction du groupe de travail (le groupe qui travaille avec les albums vs. le groupe qui travaille avec Euromania).

Pour le groupe qui travaille sur les albums (groupe 1), les séances donnent lieu à beaucoup d'interaction orale, et des enregistrements sont faits lors des trois

séances sur les albums. Pour le groupe qui travaille sur Euromania (groupe 2), seules deux séances font vraiment intervenir des stratégies d'intercompréhension, mais les trois séances sont enregistrées. Lors des séances, seules les phases de mise en commun sont enregistrées.

Ces enregistrements permettent d'analyser les stratégies développées par les élèves selon la grille d'analyse proposée par Émilie Gacia (2016). Cette auteure propose quatre stratégies d'intercompréhension utilisées par les élèves. Ces stratégies – traduction, inférence, déduction et clarification/ vérification – sont décrites dans le tableau 4.

Table 4: Description des stratégies d'intercompréhension mobilisables par les élèves, telles que décrites par Gacia (2016).

Nom de la stratégie	Description (selon Gacia, 2016)	Exemple de situation possible (productions d'élèves hypothétiques)
traduction	Mise en relation d'un élément linguistique de la L2 avec la L1, ou de la L3 avec la L2	« zorro ça veut dire renard »
inférence	Utiliser l'information disponible pour deviner le sens de nouveaux items en s'appuyant sur le contexte langagier ou extra-langagier	« rana c'est peut-être grenouille parce que le dessin représente une grenouille »
déduction	Application de règles pour comprendre la L2	« tome cuidado! c'est un ordre parce qu'il y a un point d'exclamation » « cuervo ça doit être un oiseau parce qu'on a vu que rana c'était une grenouille et que c'est à la même place dans la phrase »
clarification/ vérification	Demander une clarification ou une vérification en faisant appel à l'enseignant ou au natif	« est-ce que serpiente c'est un serpent? »

L'hypothèse de départ est que ces quatre stratégies seront présentes dans le groupe travaillant sur les albums et dans le groupe travaillant sur Euromania, mais que les possibilités d'inférence (stratégie 2) seront multipliées par l'exploitation des

images dans l'album. C'est à dire qu'avec les albums, les élèves pourront à la fois s'appuyer sur des éléments textuels et sur des éléments graphiques en lien avec les illustrations ou la mise en forme du texte pour faire des inférences. Ainsi, je m'attends à observer plus de stratégies d'inférence dans le groupe travaillant sur les albums que dans l'autre. Les enregistrements ont été transcrits par écrit et l'analyse des données a été faite sur ces écrits. Afin de préserver l'anonymat des élèves, les prénoms ont été modifiés en prenant au hasard des prénoms parmi la liste des prénoms les plus courants de wikipédia. Le genre des prénoms (masculin, féminin) a cependant été respecté pour rendre compte des inégalités dans la prise de parole au sein de la classe. Pour chaque intervention, quand il a été possible de déterminer quelle était la stratégie d'intercompréhension mobilisée par l'élève, celle-ci a été prise en compte dans l'analyse.

b) Évaluation sommative : écrit individuel

L'évaluation sommative vise à évaluer la compréhension du concept scientifique de chaîne alimentaire par les élèves. En plus de l'évaluation scientifique, cette évaluation est l'occasion de tester si les élèves sont capables de réinvestir une stratégie (s'appuyer sur les mots qui se ressemblent) pour remettre dans l'ordre un texte.

III. Résultats

La séquence a été mise en œuvre pendant la quatrième et la cinquième période de l'année dans une classe de CE2/CM1. La classe comporte légèrement plus de garçons que de filles. Le groupe travaillant à partir des albums comprenait 13 élèves avec 6 filles et 7 garçons; le groupe travaillant sur Euromania comprenait 10 élèves avec 4 filles et 6 garçons. Les séances dédoublées ont eu lieu sur les

mêmes temps dans deux salles différentes. Trois enseignantes ont mené ces séances en répartissant les enseignantes sur les deux groupes de sorte à éviter un effet « enseignante » (voir tableau 5).

Table 5: Répartition des séances entre les trois enseignantes

	Groupe 1 (Euromania)	Groupe 2 (albums)
Séance 1	Enseignante 1 (M_h)	
Séance 2	Enseignante 2 (M_m)	Enseignante 3 (M_a)
Séance 3	Enseignante 3 (M_a)	Enseignante 2 (M_m)
Séance 4	Enseignante 2 (M_a) et Enseignante 3 (M_m)	Enseignante 1 (M_h)
Séance 5	Enseignante 1 (M_h)	
Séance 6	Enseignante 1 (M_h)	

Les transcriptions des enregistrements sont présentées en annexes (annexes 2 à 8).

1. Retours généraux sur la séquence

Depuis le début de l'année, j'ai mené un rituel de géographie consistant à écouter des chansons en langues étrangère puis à replacer les pays d'où sont originaires ces chansons sur un planisphère. Ces rituels étaient aussi l'occasion d'aborder la diversité des contextes linguistiques entre pays (certaines langues sont parlées dans plusieurs pays, dans de nombreux pays plusieurs langues cohabitent...). Par ailleurs, plusieurs élèves de la classe parlent d'autres langues que le français (espagnol, portugais, arabe). Ce contexte fait sans doute que les élèves ont accueilli favorablement la proposition de travailler avec d'autres langues. De plus, le fait que deux autres enseignantes soient venues mener la séquence avec moi les a fortement motivé·es et ils et elles se sont impliqué·es dans le travail proposé.

Des contraintes logistiques (retard dans la signature des conventions et avancement des vacances scolaires) ont fait que l'évaluation des connaissances a dû être reportée après les vacances et a peut-être en partie joué sur les résultats des élèves. Des contraintes d'emploi du temps ont aussi empêché une élève d'assister à la deuxième séance, mais il semble que sa participation lors des séances suivantes n'en a pas été affectée.

2. Vision générale sur les prises de parole parmi les élèves

La prise de parole parmi les élèves est plutôt hétérogène, particulièrement dans le groupe travaillant sur Euromania. Ainsi les garçons interviennent beaucoup plus que les filles dans le groupe travaillant sur Euromania. En effet, en prenant en compte le léger déséquilibre de sex-ratio dans la classe (6 filles et 7 garçons dans le groupe sur les albums; 4 filles et 6 garçons dans le groupe sur Euromania), les garçons devraient parler entre 1,17 et 1,5 fois plus que les filles. Or dans les enregistrements, les garçons parlent significativement plus que cela pour le groupe Euromania (test de Chi², pval < 5%). En revanche dans le groupe travaillant sur les albums, les prises de paroles entre les filles et les garçons sont plus équilibrées et il n'y a pas de différence significative (test de Chi², pval > 5%). La répartition des prises de parole entre filles et garçons est présentée dans la figure 6.

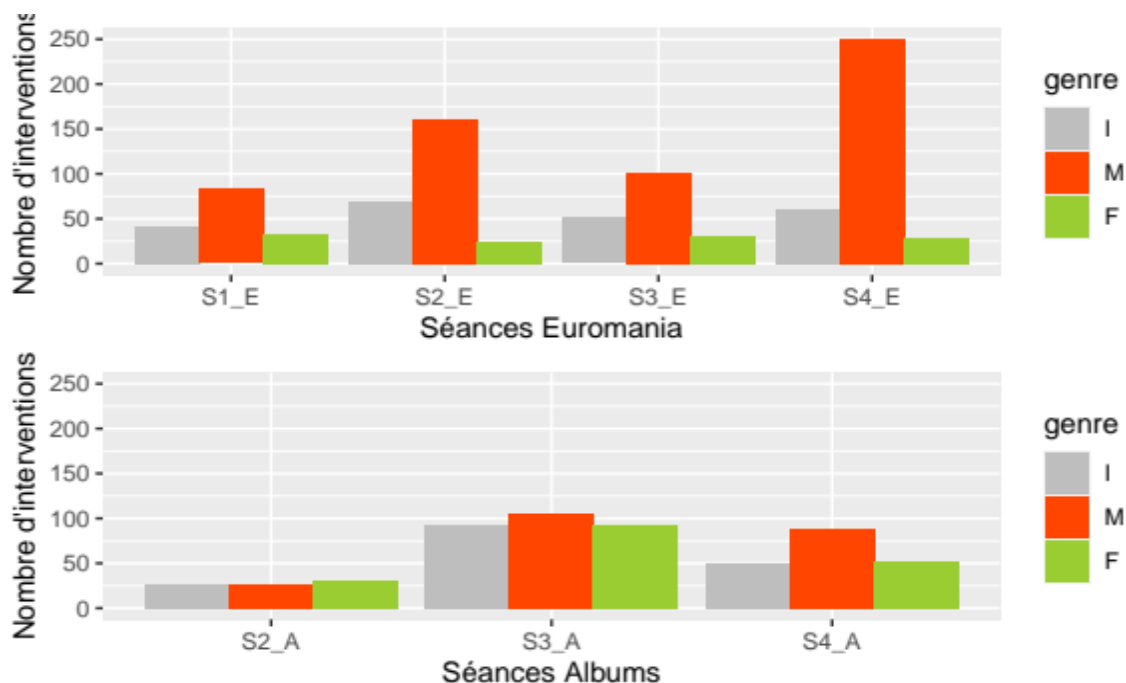


Figure 6: Distribution des prises de parole chez les filles et les garçons (I : genre inconnu l'élève n'a pas été identifié sur l'enregistrement, F : fille, M : garçon)

3. Des postures de découragement vers les postures de recherche

Face au support en langue inconnue, les élèves ont parfois montré une posture de découragement. Ainsi, à plusieurs reprises certains et certaines évoquent le fait qu'ils ou elle ne comprennent rien ou ne savent pas.

Dans la séance 1 sur Euromania, qui sert d'introduction à l'intercompréhension, les élèves doivent observer une notice de fabrication en plusieurs langues pour fabriquer ensuite une boussole. Voilà certaines réactions :

73 Thomas J'ai rien compris!

112 un élève Mais j'ai rien compris.
113 un élève Moi non plus.

Dans la séance 2 sur Euromania, les élèves doivent observer trois documents et faire deux exercices dont la consigne n'est pas en français. Voici une réaction lors de la mise en commun après que les élèves ont réalisé l'activité :

332 M_m Ensuite, la dernière activité, celle là aussi elle vous a posé problème.
333 Mathis Oui on n'a pas trouvé.

Dans la séance 4 sur Euromania, les élèves doivent retrouver l'ordre chronologique d'une histoire en s'aidant de marqueurs temporels. Voilà leurs réactions :

164 Louis *Când capra ajunge pe malul stâng.*
165 M_m Ouais, alors tu penses que ça voudrait dire quoi?
166 Louis Euh... je sais pas moi.

201 Théo Déjà on a une idée de le texte qu'est-ce que ça veut dire.
202 M_m Déjà qu'est-ce que ça voudrait bien pouvoir dire?
203 Mathis Mais je sais pas moi.

347 M_a Maintenant, on va essayer de repérer les mots qui servent // S'il vous plait, les garçons. / Pour comprendre un texte on peut aussi se servir et d'ailleurs on l'a fait vous l'avez fait avec M_m des mots pour voir comment se passe le temps. Du coup on va essayer de trouver dans les différentes langues comment on dit les différents mots pour le temps. Alors, qui peut me dire pour « d'abord »? En vous aidant bien sûr des textes. Où est-ce qu'on retrouve « d'abord » en portugais par exemple? Comment on le lit?

348 un élève Euh je sais pas.

Cette posture se retrouve aussi dans les séances sur les albums, mais de façon moins fréquente et sur un seul élève. Ainsi, voici la réaction d'un élève lors de la séance 3 sur *Comilança* :

77 M_m [Elle lit la page suivante]

78 Thomas Je comprends rien.

103 M_m [elle lit la page suivante]

104 Thomas Je comprends rien.

Une autre posture qui peut se rapprocher de ce découragement est le fait de proposer des réponses au hasard. Cette posture est difficile à identifier si elle n'est pas explicitée par l'élève, c'est pourquoi une comparaison quantitative entre les séances n'est pas possible, mais ce positionnement est parfois explicité. Par exemple, dans la séance 1 sur Euromania après que les élèves ont observé un dessin représentant une aiguille et un aimant avec une flèche, on retrouve les réactions suivantes :

278 M_h Ah y'a une flèche sur le dessin, on nous dit de la pousser en arrière, de la pousser en avant. Est-ce que c'est écrit dans le texte ça?

279 un élève Non.

280 Chloé Peut-être que oui.

Dans la séance 4 sur Euromania, un élève a une réaction semblable :

188 M_m Oui, mais ça y est ça on vient de le lire, mais on a dit qu'on comprenait pas trop non plus le texte italien. Alors qu'est-ce qu'on peut faire si on comprend pas le texte, ni le roumain ni l'italien?

189 Nathan Tadada, on le relie au pif.

190 M_m Au pif tu crois?

191 Nathan Oui.

Dans la séance 4 sur *De una pequena mosca azul*, les élèves cherchent les mots espagnols correspondant à des noms d'animaux en français, et certains et certaines semblent aussi se référer au hasard :

273 M_h Qu'est-ce qui t'as fait dire que c'était *serpiente*?

Bah parce que en fait j'ai compté à trois dans ma tête et quand je suis arrivée à trois j'ai levé le doigt.

275 M_h T'as compté trois. T'as compté 3 mots ou t'as compté trois 1, 2, 3?

276 Louise 1, 2, 3

- 277 M_h Donc au hasard.
 278 Louise Oui, voilà.
- 296 M_h Alors, là on va chercher quoi?
 297 Louise Les fourmis.
 [...]
- 304 M_h Chut, on écoute. // Chut / Donc toi tu sortiras en retard, toi tu sortiras en retard, et oui. / *Durante días y días, su silueta atrajo a un hormiguero de hormigas inquietas.* Gabriel?
 [...]
- 313 Timeo *Hormigas.*
 314 M_h Qu'est-ce qui te fait dire que c'est *hormigas*?
 315 Timeo Je sais pas.

Gacia (2016) définit la stratégie de clarification comme le fait de demander une clarification ou une vérification en faisant appel à l'enseignant ou au natif. Dans le cas de notre étude, on peut placer cette stratégie comme intermédiaire sur un gradient allant de la posture de découragement à la posture de recherche. Les élèves se saisissent de cette stratégie, à la fois dans les séances sur Euromania et les séances sur les albums.

Ainsi dans la séance 1 sur Euromania, un élève demande :

- 108 Hugo Maîtresse, après on pourra voir sur google traduction?

Dans la séance 2 sur Euromania, la stratégie de clarification se retrouve plusieurs fois :

- 66 Nathan Mais par contre *fiecare* qu'est-ce que ça veut dire?
 394 Nathan C'est quoi le *gal*?
 395 Théo Justement c'est ce qu'on cherche Nathan.

Il en est de même dans la séance 4 sur Euromania :

- 142 un élève Attends relis la phrase.

- 356 M_m Alors, donc « d’abord », comment on peut trouver « d’abord » dans le texte en portugais?
 [...]
- 362 Nathan On a qu’à demander à Clément, il parle portugais.

Dans la séance 3 sur *Comilança*, où les élèves doivent trouver le nom de l’animal dont il est question :

- 149 M_m *Porco do mato, tome cuidado!*
150 Leo Attention au jaguar
151 Thomas Mais toi tu le sais? [s’adresse à Jules]
- 176 Thomas Oh! Et crocodile, comment on dit?

Dans la séance 4 sur *De una pequeña mosca azul*, où il leur est demandé la même chose :

- 335 M_h [?] *hormigas inquietas.*
336 Louise Mais maîtresse ça veut dire fourmi?

4. La stratégie de traduction

La stratégie de traduction consiste à effectuer des comparaisons entre les mots. C’est la stratégie qui est la plus mobilisée par les élèves, certainement parce qu’elle est encouragée et mieux maîtrisée que d’autres stratégies par les enseignantes. Les élèves effectuent principalement des comparaisons avec le français, mais quelques comparaisons entre deux langues excluant le français ont tout de même été faites. Voici des exemples non exhaustifs de ces stratégies de traduction dans les séances sur Euromania.

Dans la séance 2, les élèves doivent compléter un texte à trou présentant une chaîne alimentaire en s’aidant d’un schéma légendé :

- 100 Théo En fait on a vu que là au début *o sol* c’est un mot ça ressemble au soleil.

- 180 Quentin *Alimento* ça veut dire alimentation.
- 220 Théo C'est juste que le mot ca... cad... *cadeia*, ça ressemble à... je sais pas, ça ressemble à ... ah je sais pas j'ai oublié le nom.
- 221 un élève Cadé?
- 222 Théo Non, ca... calendrier.

Plus loin, les élèves observent un document illustré dans lequel trois animaux sont présentés successivement dans le rôle de prédateur puis dans celui de proie :

- 237 Lucie Bah moi j'ai compris, parce que en fait déjà sur la consigne y'avait écrit *imatge*.
- 238 M_m Oui?
- 239 Lucie Et peut-être que ça voulait dire image.
- 245 Théo En fait les... y'a écrit les *bestia* on a compris que c'est...
- 246 Nathan Bestioles.
- 247 Théo Bestiaire / Et bah on a vu que ça ressemble... c'est pas que ça ressemble c'est un peu comme les animaux,

- 387 Clément *Lo gal* ça ressemble à *jogar* [prononciation] en portugais ça veut dire jouer.

Séance 4, les élèves s'interrogent sur les étapes suivies par le batelier pour transporter un chou, une chèvre et un loup d'un côté à l'autre d'une rivière sans qu'aucun ne soit dévoré. Ils et elles s'appuient pour cela sur le même texte présenté cinq fois dans des langues différentes :

- 38 Lola Y'a des mots en gras qui ressemblent un peu au français.
- 39 M_a Y'a des mots qui ressemblaient au français, par exemple?
- 40 Lola Euh en espagnol, en portugais par exemple, le quatrième mot ça me fait penser à embarquer.
- 372 Nathan Depué, depué, depué.
- 373 Quentin Depoi.
- 374 M_a *Depois*? Je sais pas comment on dit. Alors est-ce que vous pensez que c'est « d'abord »?
- 375 Mathis Non.
- 376 M_a Pourquoi vous pensez que c'est « d'abord »?
- 377 Quentin Parce que il y a d, e, p.
- 378 M_m Donc toi parce qu'il y a une lettre commune. Clément?

- 466 Nathan *Dopo*, en italien ça ressemble pas du tout.
 467 M_a Oui c'est vrai que ça ressemble pas *dopo*.
 468 Nathan *Apoi* aussi, c'est bizarre.
 469 Théo Si, si un peu y'a le p là.
- 510 M_a Super, alors ensuite. On en est à quand en portugais. Euh... oui, Lola?
 511 Lola *Quando*.
 512 M_a *Quando*.
 513 Louis Ça se ressemble en espagnol.
 514 un élève Mais pas du tout.
 515 Nathan Ah c'est pas vrai, il y a un autre mot pareil mais qui s'écrit pas de la même façon.
 516 M_a Et c'est lequel?
 517 Nathan C'est en espagnol, *cuando*.
 518 M_a Très bien.
 519 Nathan C, u, a, n, d, o, c'est pas pareil, c, u, a, n, d, o.
 520 Lola *Cuando*.
 521 M_m Alors là, vous voyez que le mot c'est le même sauf qu'il s'écrit différemment, d'accord?
 522 Nathan Y'a un c à la place du q.
 523 M_m Exactement, en espagnol ça s'écrit pareil qu'en portugais, mais ça veut dire la même chose et ça se prononce pareil.
 524 Nathan Si on enlève le o à *quando* avec le q, si on enlève le o ça fait quand.

La stratégie de traduction est aussi présente bien que moins fréquente dans le groupe ayant travaillé sur les albums.

Par exemple, en séance 2, les élèves discutent du thème de l'album :

- 2 Gabriel Moi je me suis dit que... *ti mangio*, je me suis dit que je vais te manger.
- 3 M_a Pourquoi tu disais ça?
 4 Gabriel Parceque *mangio* ça ressemble à manger.
- 15 Zoé Moi je pense que ça ça veut dire attention je vais te manger.
 16 plusieurs [rire]
 17 M_a Tu penses qu'*adesso* ça veut dire attention?
 18 Zoé Oui.

- 19 M_a Pourquoi tu penses ça?
 20 Zoé Je sais pas. Parce que le ... A et bah ... ça commence par attention. Je sais pas comment expliquer.
 21 M_a Oui?
 22 Emma En bas parce qu'il y a un m et un a. n, ça fait penser à manger.

Séance 3, une élève commente le texte pendant la lecture par l'enseignante :

- 91 Manon On a entendu le mot cobra.

Puis, l'enseignante les questionne sur ce qu'ils et elles ont utilisé pour comprendre l'histoire.

- 369 Zoé Aux mots qui ressemblaient aux mots en portugais. Par exemple manger et bah ça se disait ... euh... je sais plus comment ça se disait mais ... ou je m'aidais du début et la fin je m'aidais pas avec ça parce que c'était pas la même terminai... enfin c'était pas... le... terminaison.
 370 M_m Oui c'est vrai, c'était pas tout à fait la même terminaison d'accord? Toutes les parties du mot ne se ressemblaient pas mais il y avait une petite partie qui desfois faisait penser à un mot français. Ok. Et toi?
 371 Chloé Bah moi je me suis aidée... on va dire, de toutes les langues qu'on avait vues dans un jour, car ça ressemblait à plusieurs langues. Ça ressemblait au français euh... ça ressemblait à d'autres langues et donc j'm'aidais de ça.
 372 M_m Oui c'est vrai donc toi par exemple tu t'es appuyée sur des connaissances que tu avais dans d'autres langues. Ça marche aussi d'accord c'est ça qu'il faut faire [?]. Le portugais ressemble à l'espagnol mais le portugais ressemble beaucoup à l'italien aussi. Et c'est pour ça hier vous avez lu un livre en italien, peut-être que ça vous a un petit peu aidés.
 373 Chloé Et on a compris que c'était manger ... parce que *mangio* ça ressemble à manger.

En séance 4, les élèves ne sont pas toutes et tous d'accord sur la cause de la mort du renard dans l'album *De una pequena mosca azul* :

- 77 M_h *Muerte* ça veut dire quoi là, les autres?
 78 plusieurs Mort.
 79 M_h La mort.
 80 Thomas Mais ils vieillissent, y'a écrit vieille, y'avait *veje* j'sais plus quoi.

- 81 M_h Ce serait bien que tu lèves la main quand tu veux parler.
 82 Thomas Y'avait *veje*.
 83 M_h *Viejo*.
 84 Thomas Je crois que c'est vieillir / Et bouh, Thomas trop fort!
 85 M_h Chut / Qu'est-ce qui te fait dire que *viejo* ça veut dire vieillir?
 86 Louise *Viejo*?
 87 Thomas Parce que ça commence par v et ça... ça ressemble à vieillir.
 [...]
 95 Gabriel Mais *viejo* en espagnol en fait c'est comme en français sauf que c'est pas les mêmes lettres, je crois.

Puis ils et elles font part des mots compris dans le texte :

- 93 Zoé À la première page je crois et bah j'ai entendu *luna*, et je sais ce que ça veut dire. Ça veut dire la lune.
 113 Hugo Moi j'ai [?] un mot qui ressemblait à corbeau. J'ai entendu le mot trois fois dans le texte.
 215 M_h La mouche. Alors. *Erase una vez una pequena mosca azul*.
 216 Thomas Stop.
 217 plusieurs *Mosca*.
 218 M_h *Mosca*. Qu'est-ce qui vous a fait dire que c'était *mosca*?
 219 Louise Ça commence par un m.
 220 M_h Louise?
 221 Louise Parce qu'en fait *mosca* y'a le mo de mouche et le *mosca*.

La stratégie de traduction est très présente dans le groupe travaillant avec Euromania alors qu'elle est moins présente dans le groupe ayant travaillé sur les albums. Ceci est sans doute dû au fait que les élèves qui ont travaillé avec Euromania avaient chacun et chacune un support individuel photocopié alors que les élèves qui ont travaillé avec les albums avaient un support collectif (l'album) sur lequel il était plus difficile de faire des aller-retours sur le texte. Alors que les élèves du groupe Euromania se basaient prioritairement sur la lecture, les élèves du

groupe albums se basaient presque exclusivement sur l'écoute (et l'observation des images).

5. La stratégie d'inférence

La stratégie d'inférence est définie par Gacia (2016) comme le fait d'utiliser l'information disponible pour deviner le sens de nouveaux items en s'appuyant sur le contexte langagier ou extra-langagier.

Dans le groupe Euromania, les élèves utilisent la stratégie d'inférence en s'appuyant sur le texte. Par exemple, en séance 2, les élèves s'interrogent sur le sens d'une consigne :

- 65 M_m Bah en fait, si on regarde ce que vous avez fait dans l'activité? Si on relit par rapport à la consigne, on peut comprendre parce que vous avez mis des choses ensemble, donc vous les avez unies. D'accord?
- 66 Nathan Mais par contre *fiicare* qu'est-ce que ça veut dire?
- 67 M_m Alors, euh... je pense que ça veut dire chaque, mais je suis pas sure.
- 68 Nathan Unis chaque animal.
- 69 M_m Ouais.
- 70 Nathan Je crois que je comprends maintenant la suite. Unis chaque animal à leurs aliments?

Dans la séance 4, les élèves reconstituent l'histoire du batelier :

- 139 M_m *tornare all'altra riva, carica di nuovo la capra e la trasporta sulla riva sinistra.*
- 140 Théo Attends, je crois que j'ai compris un truc ça veut dire que... attends... ça veut dire que le batelier euh... fait passer la chèvre?
- 141 M_m Y'a quelque chose avec la chèvre, oui t'as bien repéré. Écoutez.
- 207 Théo Tout à l'heure, j'ai compris un truc, tout à l'heure j'ai compris le chou en... je sais pas c'était lequel le texte, tout à l'heure. C'était le texte, j'ai compris chou.
- 208 M_m *Las coles.*
- 209 Théo *Las coles.*
- 210 M_m C'est le texte espagnol d'accord? Oui, c'est le chou d'accord? Donc qu'est-ce qui se passe?
- 211 Théo Ça veut dire la chèvre elle va manger le chou.

Cependant, dans le groupe Euromania, les élèves utilisent aussi parfois des stratégies mixtes en s'appuyant sur les illustrations, comme dans l'extrait suivant issu de la séance 2 :

86 Clément Euh il fallait... euh en fait, je me suis aidé des images force, en fait j'ai vu qu'il y avait écrit force. *Fornece* ça ressemble à force et *energia* ça ressemble à énergie. Et après du coup y'avait *às* et c'était [?] donc du coup ça veut dire un. Donc donner l'énergie à la plante c'est le soleil.

Dans le groupe sur les albums, les élèves s'appuient plus sur des éléments graphiques.

En séance 2, après que d'autres élèves ont émis l'hypothèse que « *Adesso ti mangio* » signifiait « attention je vais te manger » en s'appuyant sur la ressemblance entre les mots, une élève propose :

9 Chloé Ben moi aussi je pense que *ti mangio* c'est je vais te manger car sur la feuille... sur la première page et sur les autres on voit que... par exemple sur la première page y'a le grand poisson il mange le moyen et le moyen il va manger le petit.

Ici, on voit que la stratégie d'inférence qui s'appuie sur l'illustration se combine avec la stratégie de traduction proposée par d'autres élèves.

En séance 3, les élèves doivent déterminer de quel animal il est question dans le texte lu par l'enseignante (*porco do mato*, un pécarì) mais ils s'aident plus de l'image qui présente sur une première double-page le pécarì et les yeux du prédateur puis sur une deuxième double-page le pécarì chassé par un jaguar :

145 M_m Alors, je lis la phrase, écoutez bien. « *porco do mato, tome cuidado* ».
146 Zoé C'est attention.
147 un élève Attention.
148 Thomas Attention au jaguar.
149 M_m *Porco do mato, tome cuidado!*
150 Leo Attention au jaguar

Puis l'enseignante demande aux élèves d'expliquer les stratégies qu'ils et elles ont utilisées, même si elle induit la réponse des élèves par un fort étayage.

- 357 M_m Quelle stratégie vous avez utilisée pour comprendre le texte? Oui?
358 Gabriel On a utilisé euh... parce que ça ressemble... aux mots.
359 M_m Oui parce qu'il y a des mots qui ressemblent à des mots qu'on connaît en français. Donc toi tu t'es appuyé sur ça, sur la reconnaissance. D'accord. Oui?
360 Jade Euh, les illustrations?
361 M_m Sur les illustrations aussi. Ça c'est un livre c'est vrai dans lequel les illustrations nous aident beaucoup. Je pense que si vous avez que le texte sans vous montrer les images, est-ce que vous auriez compris?
362 plusieurs Non!

Séance 4, concernant les hypothèses sur l'action d'un des personnages de l'album

De una pequeña mosca azul, les élèves s'appuient sur les images :

- 139 M_h Donc, le chasseur il a mangé le loup, ça on l'a dit. Et ensuite, le chasseur qu'est-ce qui lui arrive? Qu'est-ce qu'il fait le chasseur, là?
[...]
146 Hugo Non non non je sais!
147 M_h Alors Hugo.
148 Hugo Y s'prend une douche.
149 M_h Il prend une douche? Alors je le lis et vous me dites si vous comprenez autre chose.
[...]
203 Timeo Maîtresse, à l'image du caca, avant y'avait, // Il avait enlevé sa chemise.
204 M_h Ah, avant de faire caca il avait enlevé sa chemise. Toi tu observes bien les images. Alors, on regarde.
205 Louise Pourquoi il a enlevé ses bottes, sa chemise et son pantalon?

Ainsi, la stratégie d'inférence est présente dans les deux groupes, mais le groupe Euromania s'appuie principalement sur des mots connus ou compris pour construire le sens, alors que le groupe sur les albums utilise une interaction entre le texte et les images. En effet en travaillant sur les albums c'est souvent en repérant un élément sur l'image et en l'associant ou non à un mot du texte que les élèves construisent du sens.

6. La stratégie de déduction

La stratégie de déduction, d'application d'une règle logique, est présente seulement dans le groupe Euromania.

Séance 2 sur Euromania, les élèves complètent le texte à trou sur la chaîne alimentaire, en s'aidant d'un schéma légendé. Deux élèves repèrent que les déterminants devant les noms ne sont pas tous les mêmes et se servent de cette différence pour compléter le texte.

- 85 M_m Euh, pour le document 2, qu'est-ce qu'il fallait faire sur le document 2? Oui? [...]
- 89 M_m Ouais, par exemple, oui. Est-ce qu'il y en a qui ont fait autrement? / Non? / Tu veux dire quelque chose?
- 90 Nathan On a rempli différemment le texte.
- 91 M_m Ah vous vous avez pas mis les mêmes choses d'accord. Pourquoi?
- 92 Nathan Parce qu'en fait, comme ils avaient tous au début ils avaient o o...
- 93 Théo C'est pas ça.
- 94 Nathan Et beh... nous, ils avaient tous un début bah différent.
- 95 M_m Oui.
- 96 Nathan Et beh du coup grâce à leur début différents qui étaient marqués, bah du coup on a pu remplir le texte.
- 97 M_m D'accord. Donc vous vous avez regardé ce qu'il y avait avant c'est ça?
- 144 Nathan Et moi j'ai réussi à remplir grâce à son début de phrase. Ici y'avait marqué à et ici y'avait aussi marqué à.

Toujours dans la même séance, les élèves proposent une méthode pour construire du sens.

- 253 Nathan En fait ce qu'on a fait, c'est qu'on a enlevé certains mots pour relier le reste des mots et ça faisait *bestia manja* d'autres *bestia* du coup ça veut dire quelque chose.
- 254 M_m Si je résume. / Les filles, on écoute / Nathan il nous dit que les mots, tu me dis si je me trompe, que les mots qu'ils comprenaient pas trop avec Théo, ils les ont mis de côté.
- 255 un élève Non c'est pas ça.
- 256 M_m C'est pas ça?
- 257 Théo Si, si si si, on les a mis de côté.

- 258 M_m Vous les avez mis de côté et ensuite vous vous êtes servi des mots que vous arriviez à comprendre.
- 259 Théo Oui.
- 260 Nathan Et ça nous a formé aussi une phrase.
- 261 M_m Et ça vous a donné une phrase.
- 262 Nathan *Bestia manja* d'autres *bestia* et ça nous a donné du sens pour faire l'exercice.

Au cours de la séance 4 sur Euromania, les élèves reconstituent les étapes de l'histoire du batelier en s'appuyant sur un texte proposé plusieurs fois dans cinq langues différentes. Deux élèves proposent des « techniques » pour comprendre :

- 160 Théo Euh en italien, c'est ça, *prima di tornare* en fait on a vu le texte en ... non pas en français. On a vu le texte, attends, italien, on a vu le texte italien. En fait on a vu qu'à y'a *prima* là y'a *prima di tornare* c'est la même que celle là. Et quand on a vu dans le texte en français en fait, euh moi j'ai fait une technique. J'ai vu le point là avant *prima di tornare* et j'ai cherché là et j'ai trouvé donc euh...
- 161 M_m D'accord, donc toi t'as comparé entre l'italien et le français.
- 162 Théo Oui.
- 187 Nathan À la fin à *stâng* y'a une virgule, peut-être que dans l'italien on pourra trouver la, le *quando* à la virgule.
- 244 M_m Et donc pour finir, la dernière phrase, en espagnol. *Finalmente, regresa para ir a buscar a la cabra.*
- 245 Nathan Bah du coup c'est espagnol, ça va avec le batelier revient chercher la chèvre. Parce qu'il reste que ça.
- 246 M_m Voilà par déduction, le batelier revient chercher la chèvre. Ok? Donc maintenant, on va reprendre tout en français. Est-ce qu'on peut résumer l'histoire, la solution. Lucie?
- 540 M_a *Quando* aussi. Et en roumain? Théo?
- 541 Théo *Când, Când, Când.*
- 542 M_a Ah, d'habitude on reconnaissait pas, mais là?
- 543 Théo Normal d'habitude y'a i avec un ...[accent circonflexe?]

On remarque que cette stratégie est dans les deux situations mobilisée par les deux mêmes élèves ; ce sont les seuls du groupe à l'avoir employée. Ces élèves

sont par ailleurs très performants en mathématiques et en logique. Il semblerait donc que cette stratégie ne soit pas la plus intuitive pour beaucoup d'élèves. La déduction n'est pas présente dans le groupe des albums, ce qui paraît logique puisque les élèves ont peu accès au texte écrit et qu'ils et elles s'appuient principalement sur l'interprétation des images. En revanche les exercices proposés dans le manuel Euromania sont tournés de façon à inviter les élèves à repérer des régularités et à les exploiter.

7. Différence de nature des interventions en fonction du type de support

Il apparaît que certaines interventions sont de natures différentes en fonction du type de support. En effet, dans le groupe travaillant sur les albums, les élèves à plusieurs reprises font preuve d'une interprétation des illustrations, ce qui n'est pas le cas dans le groupe travaillant sur le manuel. Dans le groupe Euromania, les élèves s'appuient sur les images pour traduire un mot (notamment dans la séance 2) sans réelle interprétation. En revanche dans le groupe des albums, ils et elles font preuve d'interprétation. Par exemple, les élèves imaginent les états mentaux des personnages, comme on peut le voir dans les exemples de prise de parole ci-dessous, dans la séance sur *Comilança*.

102 Thomas Il les a recrachés, il en avait trop dans la bouche.

107 Thomas Oh ça continue y'a un oiseau qui va le manger.

Il y a aussi des interactions entre élèves qui montrent qu'ils interprètent les images. D'abord, dans *De una pequena mosca azul*, les élèves s'interrogent sur la cause de la mort du renard.

- 46 M_h Donc au début t'as compris que je lisais il est mort.
- 47 Hugo De vieillesse.
- 48 M_h Qu'est-ce qui te fait dire qu'il est mort de vieillesse?
- 49 Thomas Parce que...
- 50 M_h Hugo. Hugo?
- 51 Hugo Je peux m'approcher?
- 52 M_h Oui, tu peux venir regarder de plus près.
- 53 Hugo Parce que déjà il est grand.
- 54 M_h Ok, sur le dessin tu vois que c'est un grand loup euh un grand renard. Et si tu regardes le texte, est-ce qu'il y a quelque chose dans le texte? Vous pouvez vous approcher, regarder le texte.
- 55 Thomas Il est blessé.
- 56 M_h Sur le texte seulement.
- 57 Hugo Mais c'est pas une blessure ça.
- 58 Thomas Et c'est même pas des fourmis.
- 59 M_h Allez, on regarde la première phrase. *Pero el zorro era viejo y la muerte lo alcanzó.* On écoute Hugo.
- 60 Hugo Déjà il est pas tué par un chasseur sinon il aurait les yeux ouverts.
- 61 Thomas Pas du tout!
- 62 Gabriel Mais non.
- 63 M_h Donc toi tu regardes le dessin et sur le dessin, tu dis il a les yeux fermés donc d'après toi il est pas tué par un chasseur.
- 64 Thomas Mais non, il a une blessure.
- 65 Gabriel C'est pas sa blessure.
- 66 Thomas C'est quoi? Tu vas me dire que c'est une patte?

Ensuite, les élèves s'interrogent sur l'espèce d'oiseau qui se fait manger par le renard. Les deux élèves qui interagissent combinent leurs stratégies : le premier s'appuie sur les illustrations pour émettre une hypothèse tandis que l'autre

s'appuie sur la ressemblance des mots avec le français et confirme l'hypothèse de son camarade.

- 107 Gabriel Je crois qu'elle s'est trompée un peu Manon. Elle a dit c'est une pie mais en fait c'était un corbeau qui avait mangé le...
- 108 Hugo Mais oui c'est un corbeau.
- 109 Gabriel Qui avait mangé le serpent.
- 110 M_h Qu'est-ce qui te fait dire que c'est un corbeau et pas une pie?
- 111 Gabriel Parce qu'une pie c'est beaucoup plus petit et ça a deux couleurs que un corbeau c'est gros et noir.
- 112 M_h Un corbeau c'est gros et c'est noir alors qu'un pie ça a deux couleurs. Hugo / Attends, on parle pas tous en même temps Thomas s'il te plait.
- 113 Hugo Moi j'ai [?] un mot qui ressemblait à corbeau. J'ai entendu le mot trois fois dans le texte.

Dans un autre extrait, le fait qu'un élève remarque un élément dans l'image (la présence de papier toilette) permet aux autres de réinterpréter un passage de l'histoire.

- 157 Timeo Pourquoi y'a du PQ [?]
- 158 M_h Ah, y'a une question : pourquoi y'a du PQ à côté du fusil.
- 159 Leo Du PQ? Ah ouais y'a du PQ!
- 160 plusieurs [rires]
- 161 M_h Alors on dit pas PQ normalement, on dit papier toilette hein.
- 162 plusieurs [rires]
- 163 M_h Il a observé l'image Timeo, regardez, et il voit qu'il y a du papier toilette. Alors je vous relis. *El cazador llevaba el fusil en la mano. De arbusto en arbusto y de árbol en árbol, ante un roble ya se fue parando. Y si a los robles les son indiferentes los cazadores, a los cazadores les encanta esconderse detrás de sus troncos para hacerles los honores. Este es un buen lugar, dijo el cazador, tiene todas las comodidades para resolver finalmente mis necesidades. Posada al pie del árbol, la pequeña caca del cazador esperaba, cuando una pequeña mosca de ojos saltones*

ya se la encontraba.

- 164 un élève Caca!
- 165 plusieurs [rires]
- 166 M_h *Qué bien me huele esto, dijo la mosca. Ñam, ñam, ñam, ñam...*
- 167 Leo Y'a un gros caca!
- 168 Louise Je sais, je sais, je sais!
- 169 M_h Tu lèves la main si tu veux parler. Louise?
- 170 Louise Bah y'a le monsieur il a fait caca et la mouche elle a fait miam miam miam, elle a mangé le caca.

Dans la séance sur *Adesso ti mangio* en revanche, les élèves n'interprètent pas les images, elles servent plus de support à la compréhension du texte (uniquement le titre), comme c'est le cas pour les séances sur *Euromania*.

8. Acquis des élèves à la fin de la séquence

À la fin de la séquence une évaluation sommative écrite et individuelle a été proposée aux élèves. Cette évaluation visait à analyser les connaissances scientifiques ainsi que les stratégies de compréhension acquises par les élèves au cours de la séquence.

a) Acquis sur les connaissances scientifiques

La première partie de l'évaluation portait sur le vocabulaire « herbivore », « omnivore » et « carnivore » à travers les trois questions suivantes :

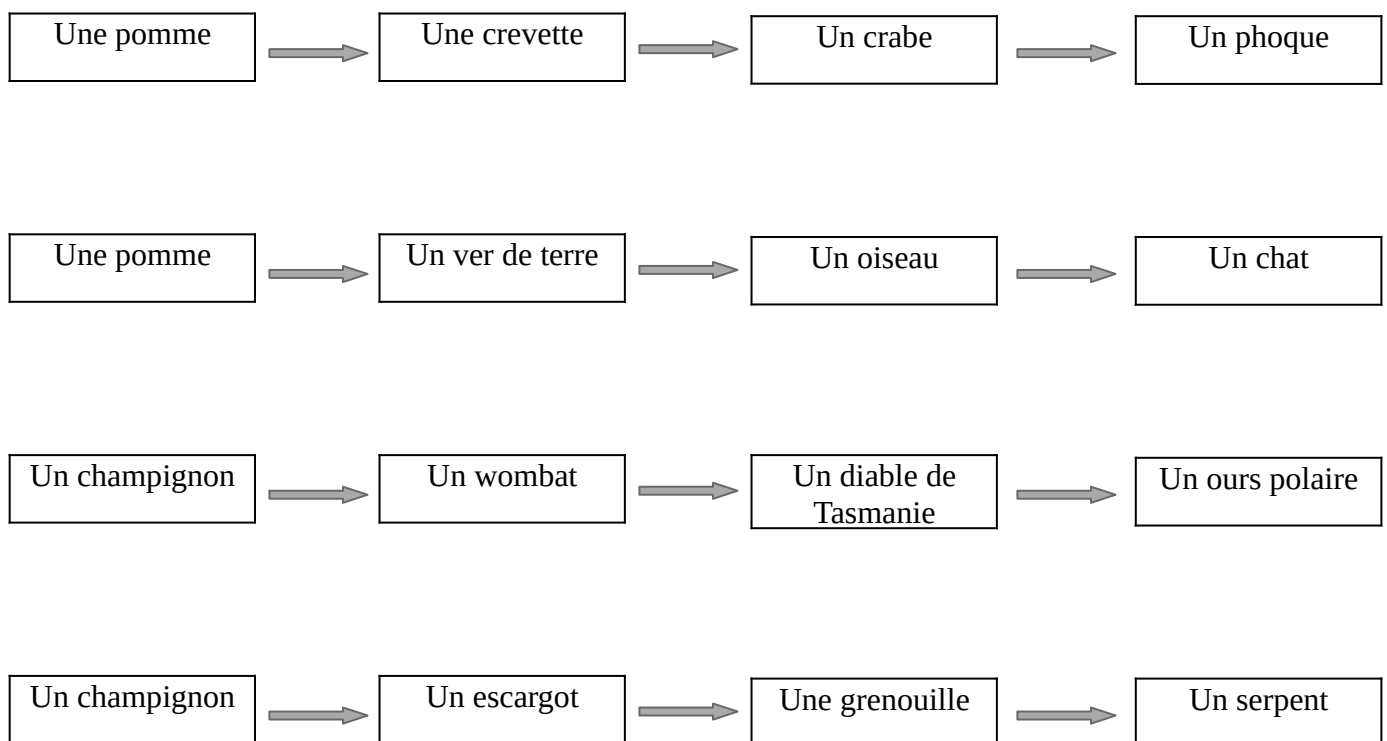
- Comment appelle-t-on les animaux qui mangent des végétaux?
- Comment appelle-t-on les animaux qui mangent à la fois des animaux et des végétaux?
- Que mangent les animaux carnivores?

Les réponses des élèves ont été relevées et codées sans tenir compte de l'orthographe (1 point par réponse juste pour les trois questions avec un maximum de 3 points). Les résultats montrent que les élèves ont globalement bien retenu les noms d'herbivore carnivore et omnivore, en effet ils sont seulement deux dans le groupe « album » et trois dans le groupe « euromania » à ne pas connaître ces trois mots.



Figure 7: Acquisition du vocabulaire lié aux chaînes alimentaires chez les deux groupes d'élèves (un score de 0 signifie qu'aucun des deux mots « herbivore » et « omnivore » ou « carnivore » n'est acquis, un score de 3 signifie que le sens de ces trois mots est compris). Les scores ne tiennent pas compte de la façon dont les élèves orthographient ces mots. Les nombres sur les diagrammes représentent le nombre d'élève pour chaque score.

Dans une deuxième partie, les élèves devaient, parmi quatre chaînes proposées entourer celles qui leur paraissaient impossibles puis justifier pourquoi elles étaient impossibles. Sur les quatre chaînes proposées, deux étaient impossibles et deux étaient possibles. Les justifications possibles faisaient intervenir le milieu de vie ou le lieu de vie (des continents différents). Les chaînes proposées aux élèves sont retranscrites ci-dessous.



Une majorité d'élèves a trois à quatre réponses correctes c'est à dire qu'ils et elles ont réussi à identifier au moins une chaîne impossible, sans réelle différence entre les deux groupes (figure 8).

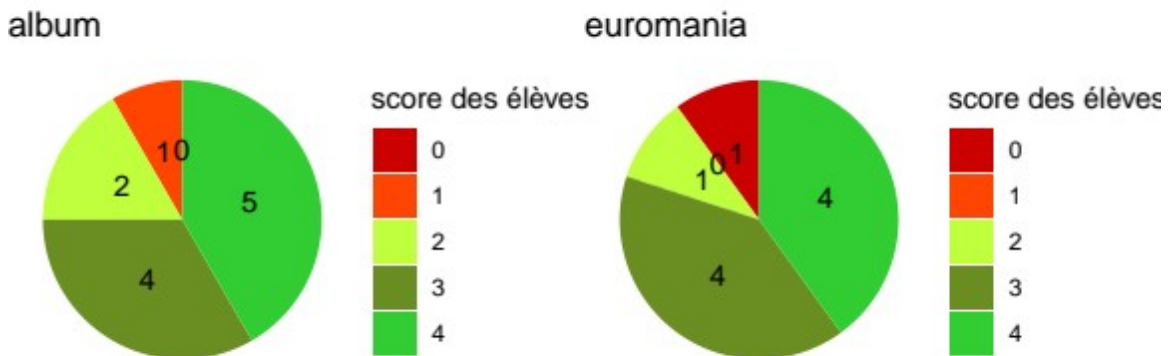


Figure 8: Score des élèves sur l'identification des chaînes impossibles (0 : aucune réponse n'est juste, 4 : toutes les réponses sont justes). Les nombres sur les diagrammes représentent le nombre d'élèves pour chaque score.


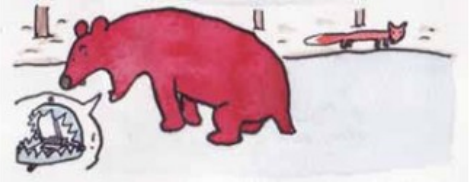


Concernant les justifications, deux élèves ont justifié leur réponse en faisant intervenir le régime alimentaire de façon erronée; l'une avait travaillé sur les albums et l'autre sur Euromania. Quinze élèves ont réussi à justifier correctement leur réponse en faisant intervenir le milieu (aussi appelé « environnement » dans certaines productions) ou la géographie (aussi appelée « lieu » ou « endroit » chez les élèves). Parmi les sept autres élèves, qui appartenaient aux deux groupes de travail, cinq ont donné des justifications trop vagues pour pouvoir déterminer s'ils ou elles avaient compris la notion de milieu. Leurs justifications étaient du type « Parce que une crevette mange pas de pomme ». Ces réponses sont vraies mais pas suffisamment explicites. Enfin, deux élèves ayant travaillé sur les albums n'ont

donné qu'une justification erronée. L'une a écrit « Je pense qu'elles sont impossibles car des s'aliments sa ne peut pas magaient des animaus et aussi avec leur alimentation, et leur milieux ou ils vie » et l'autre « car une pomme ou champignon n'est pas animal ». Ces deux réponses montrent que ces deux élèves ont été induit-es en erreur par le sens des flèches et ont ainsi interprété « a mange b » au lieu de « a est mangé par b ». Peut-être que le fait d'avoir travaillé sur les albums et de n'avoir pas étudié un document avec des flèches comme dans Euromania a influé sur cette mauvaise interprétation pour ces deux élèves.

Globalement les élèves ont tout de même bien retenu les notions scientifiques visées dans cette séquence, même s'il y a un bémol sur l'orthographe des mots à connaître. La méthode utilisée – Euromania ou les albums – ne semble pas avoir joué un rôle essentiel dans les acquisitions des élèves.

b) Savoir-faire en intercompréhension

La deuxième partie de l'évaluation sommative visait à analyser les capacités des élèves à remettre dans l'ordre un texte écrit dans plusieurs langues romanes, avec un appui possible sur des images. Les textes utilisés étaient issus de la leçon 9 d'Euromania sur les états de l'eau. Ce texte, bien que ne portant pas directement sur les chaînes alimentaires a été choisi car il fait intervenir des animaux qui avaient été rencontrés par les élèves ayant travaillé sur les albums au cours de la séquence (un ours, un renard et un poisson) et qu'il y est question d'un ours qui a très faim et qui va pêcher. Dans la leçon 9 le texte est proposé dans l'ordre. Le texte dans le désordre tel qu'il a été proposé pour l'évaluation est donné ci-dessous.

<p>A IT Orso fa un buco nel ghiaccio e vi immerge la sua coda.</p> 	<p>B CA Un dia, l'Ós, que tenia molta gana, va demanar a l'astuta Guineu que l'ajudés a pescar...</p>
<p>C RO „Ajutor! Apa este rece ca gheața! Sunt prins aici!”</p> 	<p>D ES "Haz un agujero en el hielo, meterás tu cola para pescar."</p> 
<p>E CA I la Guineu va riure de les bestieses de l'Ós.</p>	<p>F PT Urso puxa com tanta força que arranca a sua cauda!</p> 

Les élèves devaient tout d'abord remettre dans l'ordre les six éléments de l'histoire. Pour quatre parties, ils et elles pouvaient s'aider des illustrations et pour deux autres ils et elles ne pouvaient s'appuyer que sur le texte. Les réponses des élèves ont été transformées en score en comptant le nombre d'éléments successifs correctement organisés dans la plus longue séquence correcte. Par exemple, la séquence correcte étant B, D, A, C, F, E si un élève a écrit B, D, E, A, C, F il a deux séquences justes (B, D et A, C, F), la plus longue comptant trois

éléments, il lui a été attribué un score de 3. Les résultats sont illustrés dans la figure 9.

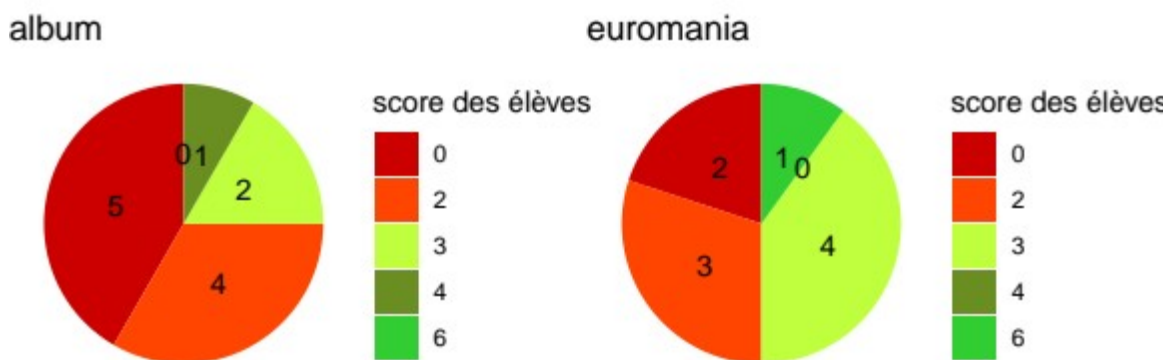


Figure 9: Score des élèves dans la reconstitution de l'histoire de l'ours et du renard (0 : aucun élément n'est remis dans le bon ordre, 6 : tous les éléments sont correctement replacés). Les nombres sur les diagrammes représentent le nombre d'élèves pour chaque score.

Les résultats montrent que globalement les élèves ont été mis en difficulté par cet exercice, avec seulement une élève qui a réussi à tout remettre dans l'ordre. Cependant on peut observer une différence sensible entre les deux groupes de travail. En effet, si l'on considère que les élèves ont mis en place des stratégies efficaces à partir de trois éléments correctement remis dans l'ordre, il apparaît que la moitié des élèves ayant travaillé sur Euromania ont réussi ou partiellement réussi à reconstituer l'histoire alors qu'ils et elles sont seulement un quart dans le

groupe ayant travaillé sur les albums. Il est très probable que le fait d'avoir déjà effectué cet exercice dans la séquence et d'avoir côtoyé ces langues à l'écrit, alors que le groupe album a effectué ces comparaisons à l'oral, a aidé les élèves du groupe Euromania.

Il était ensuite demandé aux élèves de justifier leur démarche de résolution du problème. Malheureusement, leurs réponses n'étaient pas suffisamment explicites pour en faire une analyse poussée. L'une des hypothèses de départ était que les élèves travaillant sur les albums s'appuieraient plus sur les illustrations que celles et ceux du groupe Euromania. Parmi les réponses des élèves, la majorité faisait intervenir l'observation des images uniquement ou des images et du texte. Une seule élève dit avoir utilisé le texte sans parler des images. Quatre élèves n'ont pas répondu à cette question et deux donnent des justifications sans lien avec l'intercompréhension (un élève écrit « J'ai fait au asare. » et l'autre « Je conaisé déjà listoir. »), voir Tableau 6.

Table 6: Explications des élèves sur les stratégies utilisées pour remettre le texte dans l'ordre.

	Appui sur les images seulement	Appui sur le texte seulement	Appui sur les images et le texte	Autre ou sans réponse
Nombre d'élèves du groupe Euromania	3	0	4	3
Nombre d'élèves du groupe albums	5	1	4	2

Il n'y a pas de différence marquée entre le groupe Euromania et le groupe albums quant à l'utilisation des images pour reconstituer l'histoire.

Les quelques réponses des élèves expliquant un peu leur stratégie sont données dans le Tableau 7.

Table 7: Explicitation des stratégies de quelques élèves pour remettre le texte dans l'ordre.

élève	score	ordre	explication
Emma	2	A,D, [F,E],C,B	« pour ours j'ai penser a la premiere l'être comsa j'ai pu trouve ours et renar j'ai fait parillei »
Nathan (dictée à l'adulte)	3	B,E,F, [D,A,C]	« J'ai regardé les images et j'ai compris l'histoire au fur et à mesure en assemblant les images. J'ai vu le trou percé dans la glace. J'ai vu que le renard avait dit perça (pescar). Puis j'ai vu la glace se refermer sur sa queue à moitié du coup j'ai compris que c'était le dernier. »
Thomas	0	B,A,F,C,D, E	« B je les mis en première place parce qu'il a di bonjour. Tout les sotre c'est grace a les image. »
Lucie	2	F,E,D,B, [A,C]	« je me suis un peu aider des image et il y a des phrase qui me font penser au francer. »

Ces réponses permettent de comprendre que tous les élèves n'utilisent pas les mêmes stratégies et qu'ils et elles utilisent une seule stratégie à la fois. Le fait d'utiliser une seule stratégie ne semble pas suffisant pour permettre de reconstituer l'histoire dans le bon ordre.

IV. Discussion

1. Les limites de l'étude

L'évaluation finale des stratégies d'intercompréhension mobilisées par les élèves a été limitée car la question posée était relativement « vague » - explique comment tu as fait pour remettre l'histoire dans l'ordre - et les élèves peu loquaces. Le fait de faire une évaluation écrite a certainement joué sur la modeste taille des réponses des élèves. Globalement les élèves de cette classe préfèrent écrire le

moins possible et sont beaucoup plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit. Deux améliorations seraient possibles pour obtenir des résultats plus exploitables : premièrement il aurait été possible de poser plusieurs questions qui auraient permis aux élèves d'être plus guidé.es dans leur réponse. Ceci aurait cependant pu avoir l'effet négatif d'induire les réponses des élèves. Une seconde possibilité aurait été de mener des entretiens individuels et à l'oral pour faire mieux expliciter aux élèves leurs stratégies. Il ressort de cette étude que les enregistrements des interactions orales sont plus riches pour notre analyse que les écrits des élèves.

Du point de vue des connaissances scientifiques, la séquence a présenté les animaux ou végétaux des chaînes alimentaires comme des entités figées non impactées par leur environnement. Or les relations entre proies et prédateurs peuvent varier en fonction du temps (par exemple les variations entre saison font qu'un herbivore ne se nourrit pas des mêmes plantes l'été et l'hiver) ou de l'espace (une espèce de prédateur répandue sur une grande aire géographique ne s'attaquera pas nécessairement aux mêmes proies en fonction de la zone que l'on observe). Ces notions ont été simplement effleurées pendant la séquence et gagneraient à être approfondies en classe pour que les élèves aient une compréhension plus profonde du concept de chaîne alimentaire.

2. Pas de différence sur les connaissances scientifiques avec les deux méthodes

Concernant les résultats sur les connaissances scientifiques des élèves, il semble qu'il y ait peu de différences entre les deux groupes. Les élèves semblent globalement avoir bien compris la notion de milieu (même s'ils et elles ne l'explicitent pas toujours) et ont bien retenu les termes d'omnivore, carnivore et herbivore. Ceci peut être dû au fait que les chaînes alimentaires sont un thème récurrent que les élèves étudient de nombreuses fois pendant leur scolarité. Ainsi

ce n'était pas la première fois que les élèves de cette classe étaient confrontés à ces termes. En revanche il apparaît que l'orthographe de ces mots était approximative chez la majorité des élèves. En effet seulement deux élèves ont orthographié tous les mots correctement dans le groupe ayant travaillé sur les albums et aucun n'a orthographié tous les mots correctement dans le groupe ayant travaillé sur Euromania. Le fait d'avoir eu un support écrit pour les élèves du groupe Euromania ne semble pas avoir permis une meilleure mémorisation des termes. Il est très probable que le fait d'avoir peu écrit pendant la séquence (pour les deux groupes) n'a pas facilité la mémorisation des termes. Une amélioration à apporter dans le futur serait donc de mettre en place plusieurs situations pour faire écrire le vocabulaire cible aux élèves pendant la séquence, car il est démontré que l'orthographe lexicale s'acquiert notamment à travers des situations d'écriture (voir par exemple Ouzoulias, 2009).

3. Des stratégies d'intercompréhension plus efficaces avec Euromania

Les élèves ayant travaillé avec Euromania ont globalement mieux réussi l'exercice de reconstitution de l'histoire que les élèves du groupe albums. Ceci peut s'expliquer en partie par le fait qu'un exercice semblable leur avait déjà été proposé au cours de la séquence (reconstituer l'histoire du batelier). Aussi, le fait d'avoir en amont pris l'habitude de travailler sur des supports écrits individuels a certainement avantagé les élèves du groupe Euromania par rapport aux élèves du groupe albums qui avaient plus eu l'habitude d'un support oral.

Cet exercice était relativement complexe, et plusieurs élèves ont été déstabilisé·es lors de l'évaluation par l'absence d'illustration dans deux des cases. Par ailleurs les images n'étaient pas totalement redondantes avec le texte et donc se reposer uniquement sur l'interprétation des images ne permettait pas de reconstituer la

chronologie. Par exemple, dans la case D, le texte évoque principalement la proposition de faire un trou dans la glace alors que l'image fait intervenir un poisson.

D **ES** "Haz un agujero en el hielo, meterás tu cola para pescar."



Chez les élèves qui ont bien réussi cet exercice (score supérieur ou égal à 3), les justifications font en général intervenir à la fois le texte et les illustrations, montrant que la combinaison de stratégies semble plus efficace pour réussir la tâche.

Les supports de travail pour les élèves dans le manuel Euromania permettaient certainement mieux de développer des stratégies variées (car les supports étaient eux-même variés) que les albums.

4. L'album : un moyen d' enrôler tous les élèves

Comme l'avaient déjà évoqué certaines études (Pau-Custodio et al., 2019), cette séquence a confirmé que l'utilisation de l'album a permis d' enrôler des élèves avec des profils variés. Premièrement la répartition de la parole entre les élèves était plus homogène dans le groupe des albums et deuxièmement certaines élèves qui interviennent très peu en classe à l'oral habituellement ont osé prendre la parole lors de cette séquence. Il semblerait donc que l'utilisation des albums peut avoir un fort potentiel en terme d'égalité (dans la prise de parole et dans l' enrôlement) entre les élèves. À l'inverse il m'a semblé que le manuel Euromania aurait pu mettre

certain·es élèves en difficulté et être mieux adapté aux élèves très « scolaires » (voir commentaire sur la stratégie de déduction dans les résultats).

5. Réflexions sur ma pratique professionnelle

La mise en œuvre de cette séquence a été riche d'enseignements. Je retiendrai trois points concernant ma pratique professionnelle future. Premièrement le fait d'être plusieurs enseignantes en classe est motivant en tant que professionnelle car cela permet d'observer et d'adopter des pratiques différentes. Cela est aussi motivant pour les élèves car lors des phases de rappel, avoir une enseignante différente à chaque séance crée un réel enjeu pour l'explicitation de ce qui a été appris et compris dans les séances précédentes. Deuxièmement, l'utilisation des albums sur une séquence, et non seulement ponctuellement en séances décrochées, permet d'enrôler différemment les élèves et de mettre en avant des élèves qui peuvent être effacé·es habituellement. De manière générale, diversifier les approches pédagogiques est certainement bénéfique pour les élèves et particulièrement ceux et celles qui sont les moins « scolaires ». Enfin, lors de la première séance la situation proposée était réellement une « situation problème » où les élèves devaient chercher tous les moyens de comprendre la notice de fabrication pour pouvoir à leur tour réaliser une boussole. Les élèves se sont tous et toutes investi·es pleinement, et j'ai été convaincue par l'utilisation de ce manuel (peut-être encore plus en technologie que dans d'autres domaines).

Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de comprendre comment plusieurs approches de didactique intégrée des langues peuvent contribuer à l'objectif d'éducation au plurilinguisme à l'école élémentaire.

La première partie aura permis de comprendre que les objectifs affichés dans les programmes ne sont pas toujours en adéquation avec les ressources proposées aux enseignants et enseignantes ni même aux réalités des pratiques majoritaires.

La deuxième partie a montré que plusieurs approches sont possibles pour aller vers un enseignement du plurilinguisme à l'école. La séquence d'intercompréhension intégrée menée pour ce mémoire montre que l'enseignement des langues ne passe pas uniquement par des séances de langue « pures » et qu'un objet scientifique peut tout à fait se prêter à l'acquisition de compétences linguistiques. Il apparaît cependant ici que certaines approches sont plus adaptées à certains profils d'élèves et que donc la diversification des méthodes permet d'entraîner un plus grand nombre d'élèves.

Enfin, cette séquence a débordé de ses objectifs dans ma classe et après avoir vécu cette expérience, les élèves font fréquemment intervenir des mots d'autres langues dans les séances de lexique, que ce soit quand nous travaillons sur les familles de mot ou sur les champs lexicaux. En ce sens, elle a été une réussite et cela montre à quel point les élèves sont ouvert·es et réceptif·ves aux « pas de côtés » dans les approches didactiques.

Références bibliographiques

articles et ouvrages scientifiques sur la didactique des langues et des sciences :

Brohy, C. (2004). L'enseignement plurilingue en Suisse : de la gestion de l'innovation au quotidien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*. 26 (3), 465-476.

Couffin, G. (2014). L'intercompréhension au cycle 3 : Quels enjeux pour la maîtrise des langues ? L'exemple d'Euro-mania. *Tréma*, 42, 54-65.

Escudé, P. (2016). L'intercompréhension intégrée : apprendre en apprenant par les langues. *Enseignement/apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*, 15-25.

Evenou, G. (2016). L'intercompréhension entre langues romanes, levier d'un dialogue interculturel respectueux de la diversité linguistique. *Hermès, La Revue*, 75(2), 68-77.

Fonseca, M. (2013). Intercompréhension intégrée : des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe. *Passages de Paris*, 8, 2013.

Fonseca, M., & Gajo, L. (2015). Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'Euromania. *MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras*, 42, 83.

Gacia, E. (2016). Enseignement apprentissage en intercompréhension intégrée au cycle 3 : enjeux, fonctionnement et compétences (thèse de doctorat Sciences de l'éducation, Université de Bordeaux)

Garrett, A. (2018). New perspectives on Indo-European Phylogeny and Chronology. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 162(1), 25-38.

Ouzoulias, A. (2009). La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif. *Cahiers pédagogiques*, 474, 24-26.

Vergnolle Mainar, C. (2008). Environnement et disciplines scolaires. *Natures Sciences Sociétés*, 16(1), 60-66.

Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école : vers l'enseignement des langues de demain. *Prismes revue pédagogique HEP*, 8.

articles et ouvrages scientifiques sur l'utilisation de la littérature de jeunesse à l'école ou la spécificité de l'album :

Burgain, M. F. (2018). Pratiques transfictionnelles en classe de langue à l'école primaire. L'album comme support médiateur. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15 (3).

Demougin, F. (2008). Continuer la culture: le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (4), 411-428.

Fleury, P. (2019). L'album de littérature de jeunesse comme outil pour évaluer la construction d'un concept scientifique : Le cas du concept de masse en maternelle

avec l'ouvrage *L'ours qui s'ennuyait sur sa balançoire*. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, N° 64(2), 61.

Javerzat, M.C. (2011). Lire en constellation des albums sur la vie végétale. *Grand N*, 88, 83-98.

Pau-Custodio, I., Bruguère, C., & Márquez, C. (2019). Lire et discuter un extrait de roman réaliste en classe de SVT : Construire des savoirs sur la validité des faits saillants en sciences. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, N° 64(2), 85.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 19, 9-38.

Van der Linden, S. (2005). L'album en liberté. In Nières-Chevrel, I. (coord.) *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. P80-95.

publications officielles :

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Didier.

Ministère de l'Éducation Nationale. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 26-11-2015
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo48/MENE1530367A.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale. Programme d'enseignement de l'école maternelle. Arrêté du 18-2-2015

<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018712A.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale. Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle. Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019

<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Guide pour l'enseignement des langues vivantes. Éduscol 2019

<https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangeres>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Langues vivantes. Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale. Éduscol 2016

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_creeer_environnement_564686.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Langues vivantes. Élaborer une progression cohérente. Éduscol 2016

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/35/3/RA16_langues_vivantes_elaborer_progression_560353.pdf

Sénat(2003), Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France par M. Jacques LEGENDRE.

<https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html>

Albums de littérature de jeunesse :

Baruzzi, A. (2016). Adesso ti Mangio ! *White star kids*, Milano, Italie.

Friman, M. (2018). De una pequeña mosca azul. Traduction de Arnau, H. *Litera libros*, Espagne.

Vilela, F. (2008). Comilança. *Difusão cultural do livro*, São Paulo, Brésil.

Manuels :

Escudé, P. (dir.) (2008). J'apprends par les langues : Manuel européen EURO-MANIA. *Toulouse : Centre National de Documentation Pédagogique*.

Annexes

Sommaire des annexes

Annexes.....	77
1. Déroulement de la séquence pédagogique.....	77
2. Retranscription de la séance 1 sur <i>Euromania</i>	81
3. Retranscription de la séance 2 sur <i>Euromania</i>	92
4. Retranscription de la séance 3 sur <i>Euromania</i>	109
5. Retranscription de la séance 4 sur <i>Euromania</i>	121
6. Retranscription de la séance 2 sur album.....	143
7. Retranscription de la séance 3 sur album.....	148
8. Retranscription de la séance 4 sur album.....	164

6. Déroulement de la séquence pédagogique

SÉANCE 1 : classe entière

Objectif : Comprendre le concept d'intercompréhension intégrée et son utilité

Déroulement :

- fleur des langues de la classe
- exemples de mots transparents entre langues romanes (bonjour, aujourd'hui...)
- expérimentation de l'intercompréhension intégrée en fabricant une boussole à partir d'une notice de fabrication (extraite d'Euromania)

Trace écrite :

- Affiche fleur des langues
- Affiche avec un mot transparent dans les 6 langues cibles

Recueil de données : enregistrement audio

SÉANCE 2 : en groupes

<p>Groupe Album (<i>Adesso ti mangio!</i>)</p> <p><u>Objectif :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- repérer le vocabulaire de la chaîne alimentaire en Italien- comprendre que la chaîne alimentaire est dépendante des animaux présents dans un même milieu <p><u>Déroulement :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- lire page 1 à 3 /rechercher les animaux dans le milieu- demander de quoi il est question dans ces 3 pages (rechercher les significations du mot ti mangio)- pages suivantes : anticiper la chaîne de prédation (par écrit individuel) puis vérifier en dépliant- demander aux élèves de proposer des chaînes possibles et impossibles et leur demander d'expliquer pourquoi elles sont possibles ou impossibles. <p><u>Trace écrite :</u></p> <p>fiche élève avec mots vus aujourd'hui et institutionnalisation "les animaux ne peuvent être mangés que par des animaux qui sont présents dans leur environnement")</p> <p><u>Recueil de données :</u></p> <p>Enregistrement de la discussion sur « de quoi il est question dans ces 3 pages »</p>	<p>Groupe Euromania</p> <p><u>Objectif :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- repérer les mots transparents sur les chaînes alimentaires (« Observe et découvre »)- comprendre le concept de chaîne alimentaire proie et de prédateur <p><u>Déroulement :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- travail sur les documents 1 à 6 (écrit)- mise en commun : de quoi parlent ces documents / quels mots avez-vous compris ? <p><u>Trace écrite :</u></p> <p>fiche élève avec mots vus aujourd'hui</p> <p><u>Recueil de données :</u></p> <p>Enregistrement de la mise en commun</p>
---	---

SÉANCE 3 : en groupes

<p>Groupe Album (<i>Comilança</i>)</p> <p><u>Objectif :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- repérer le vocabulaire de la chaîne alimentaire en Portugais- expliquer la chaîne de prédation en différenciant les herbivores et les carnivores <p><u>Déroulement :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- lire l'album- rechercher le nom des animaux en portugais (en s'aidant de la phrase "cuidado...")- rechercher le mot pour manger- re-expliquer la chaîne- où a lieu cette chaîne ? → forêt amazonienne- expliquer pourquoi le serpent ne mange pas le ver de terre? <p><u>Trace écrite :</u> fiche élève avec mots vus aujourd'hui et institutionnalisation : leçon (même que celle du G2)</p> <p><u>Recueil de données :</u> enregistrement de la recherche des noms d'animaux et de manger</p>	<p>Groupe Euromania</p> <p><u>Objectif :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- dessiner une chaîne de prédation en différenciant herbivores et carnivores (« raisonne et explique ») <p><u>Déroulement :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- relire fiche séance précédente- répondre aux questions- dessiner la chaîne- mise en commun : les chaînes possibles / impossibles- institutionnalisation : lecture de la leçon <p><u>Trace écrite :</u> leçon</p> <p><u>Recueil de données :</u> enregistrement de la mise en commun</p>
--	--

SÉANCE 4 : en groupes

<p>Groupe Album (<i>De una pequeña mosca azul</i>)</p>	<p>Groupe Euromania</p> <p><u>Objectif :</u></p>
--	--

<p><u>Objectif :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - repérer le vocabulaire de la chaîne alimentaire en Espagnol - produire une autre chaîne possible à partir des animaux présents dans l'album <p><u>Déroulement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - lire l'album - rechercher le nom des animaux en espagnol (en s'aidant de la structure répétitive) - produire une autre chaîne avec les animaux du livre - mise en commun : les chaînes possibles / impossibles - rappel herbivore / carnivore / omnivore <p><u>Trace écrite :</u> fiche élève avec chaîne alimentaire</p> <p><u>Recueil de données :</u> enregistrement de la recherche des noms d'animaux</p>	<ul style="list-style-type: none"> - remettre une histoire dans l'ordre en se basant sur les mots transparents (« voyageons dans nos langues ») <p><u>Déroulement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - rappel de la leçon - lecture des textes et remise dans l'ordre - mise en commun - créer un tableau sur les mots qui marquent le temps pour comparer entre les langues <p><u>Trace écrite :</u> fiche élève avec mots marqueurs temporels</p> <p><u>Recueil de données :</u> enregistrement de la mise en commun avec explication des procédures par les élèves</p>
--	--

SÉANCE 5 : classe entière, mise en commun scientifique

Objectif :

- vocabulaire des chaînes alimentaires
- les chaînes possibles / impossibles

Déroulement :

- rappel vocabulaire
- ex individuel avec chaînes possibles / impossibles
- mise en commun : pourquoi elles sont possibles ou impossibles

Trace écrite : leçon

SÉANCE 6 : classe entière, mise en commun langues

Objectif : expliciter les stratégies mobilisées pour comprendre un texte ou des textes en langues étrangères

Déroulement :

- mise en situation : nous allons travailler sur les chaînes alimentaires que vous avez vues dans les deux groupes
- fleur des familles de mots pour certains mots des albums
- fleur des familles de mots pour les connecteurs logiques
- institutionnalisation : “pour comprendre un texte dans une langue romane, on peut s’aider des mots qui ressemblent au français (qui font partie de la même famille)”

Trace écrite : affiche fleur des familles de mots (exemple)

SÉANCE 7 : évaluation, travail individuel écrit

Objectif :

- restituer vocabulaire herbivore, carnivore, omnivore
- repérer une chaîne impossible parmi plusieurs propositions
- expliquer pourquoi la chaîne est impossible
- remettre un texte en plusieurs langues dans l’ordre

Recueil de données : fiches d’évaluation

7. Retranscription de la séance 1 sur *Euromania*

numéro	intervenant	intervention
1	M_h	Aujourd’hui on va faire un exercice pour apprendre à essayer de comprendre des textes qui ne sont pas en français. C’est juste un exercice qui va avoir lieu juste pendant cette séance, après, on passera à autre chose.
2	Thomas	Est-ce qu’y vont venir les personnes qui vont...
3	M_h	Elles vont pas venir aujourd’hui. Alors aujourd’hui nous allons travailler sur « <i>non perdere la</i>

		<i>bussola</i> ».
4	Chloé	Espagnol!
5	plusieurs	C'est espagnol.
6	M_h	chut
7	M_h	Ça je pense que c'est pas de l'espagnol.
8	un élève	<i>Hola!</i>
9	plusieurs	[brouhaha]
10	M_h	Mais on est en science, donc on va travailler sur un objet technique.
11	plusieurs	La boussole!
12	M_h	Ah, la boussole. Qu'est-ce qui vous fait dire qu'on va travailler sur la boussole?
13	plusieurs	[brouhaha]
14	M_h	En levant la main, sinon on s'entend pas.
15	M_h	Zoé, bien fort.
16	Zoé	Parce que y'a écrit <i>la bussola</i> .
17	M_h	<i>La bussola</i> . Mathis?
18	Mathis	Euh... J'ai oublié mon [nom?].
19	M_h	Gabriel?
20	Gabriel	[?]
21	M_h	Parce que y'a écrit <i>la bussola</i> ? Est-ce que y'a quelque chose d'autre, là dessus, sur cette image qui vous fait penser qu'on va travailler sur la boussole? Chut. En levant la main et sans s'exciter. Lucie?
22	Lucie	Bah y'a une boussole.
23	M_h	Y'a une boussole dessinée, ou en photo. Manon.
24	Manon	Bah... a non j'sais pas.
25	M_h	On se tait, on parle pas en même temps que les autres élèves, s'il te plait Théo! Lola?
26	Lola	Y'a un bateau.
27	M_h	Y'a un bateau et le bateau ça te fait penser à quoi?
28	Lola	Aux pirates.
29	M_h	D'accord.
30	plusieurs	[rires]
31	M_h	Quentin?
32	Quentin	Euh, en bas y'a un dessin de boussole.
33	NA	[Je montre sur l'image]

34	Quentin	Non, non ,oui.
35	M_h	Là, c'est un dessin de rose des vents. À quoi ça sert une boussole?
36	un élève	À se retrouver dans la montagne.
37	M_h	En levant la main! J'interroge pas les élèves quand il y a du bruit. Emma s'il te plait, range ça. Lea?
38	Lea	Euh... ça sert à nous repérer dans quand y'a les montagnes [?].
39	M_h	Ça sert à se repérer. Mathis?
40	Mathis	Maîtresse, je crois que j'ai compris. En fait c'est euh... ne pas se perdre avec une boussole?
41	M_h	Ah, ce qui est écrit là? <i>Non peredre la boussola?</i>
42	un élève	Ne pas se perdre avec une boussole.
43	M_h	Qu'est-ce qui te fait penser que c'est ne pas se perdre avec une boussole?
44	plusieurs	[brouhaha]
45	M_h	Chut, c'est Mathis qui parle.
46	Mathis	Parce que, euh, le deuxième mot bah il ressemble à perdre et <i>non</i> du coup je me suis dit « non se perdre avec la boussole »? Peut-être ...
47	M_h	Le deuxième mot / chut/ il ressemble à perdre et <i>non</i> , ça c'est un mot qui ressemble au français. Euh... Gabriel?
48	Gabriel	Euh... la boussole en fait par exemple si ta maison elle est au nord et qu'tu vas vers le sud, pour rentrer tu peux te souvenir que le nord c'est ta maison.
49	M_h	Que le nord c'est... ta maison?
50	Gabriel	Oui.
51	Théo	Je sais qu'est-ce qu'il vient de dire.
52	M_h	Alors, justement, Gabriel nous parle du nord et du sud. Qu'est-ce que ça indique la boussole? Qu'est-ce qu'elle indique la boussole? Euh... Leo?
53	Leo	Euh... La boussole indique où est l'ouest, le nord, euh... le sud, le sud-ouest et etcetera.
54	M_h	Donc, grâce à une boussole, on va pouvoir savoir où se trouve le nord, le sud, l'ouest et l'est. Comment ça s'appelle ces quatre directions là? Les points...
55	plusieurs	Les points ...
56	M_h	Les points car...
57	un élève	Les points car...
58	M_h	Les points cardinaux.
59	plusieurs	[brouhaha]
60	M_h	Chut / Vous retenez ça, les points cardinaux, c'est important en géographie. Chut / Alors, tant qu'y'a du bruit, on peut pas commencer la séance. Théo?

61	Théo	En fait, par exemple, quand on est à la mer, on veut aller quelque part, on sait pas il est où le nord, où est le sud, le est, en fait on utilise la boussole.
62	un élève	Il dit est.
63	M_h	Donc j'veais vous distribuer des documents qui sont en portugais, et on va essayer... d'abord vous allez observer ensemble euh individuellement ensuite on va en parler tous ensemble, de ce que vous avez compris et ensuite on essaiera de faire une petite expérience. Chut / T'as pas levé la main. Théo?
64	un élève	Ouais.
65	Théo	On va essayer de comprendre les mots?
66	M_h	On va essayer de comprendre c'qu'est dit dans l'texte. Sarah tu te tiens correctement s'il te plaît.
67	plusieurs	[brouhaha]
68	M_h	On regarde là / chut / on va s'intéresser / les filles! / uniquement au document 7 qui est là. Donc ce qui est là / Oh Nathan! / ce qui est ici, ça ne nous intéresse pas. On va s'intéresser uniquement au document avec les illustrations, au document 7. Là on n'a pas besoin de parler, vous observez juste, dans votre tête, sans parler autour.
69	NA	[Distribution / brouhaha / travail individuel : les élèves discutent entre eux.]
70	M_h	Tout seul pour le moment, on en discutera après. Oh tout seul pour le moment! On se tait!
71	NA	[Travail individuel]
72	M_h	Alors!
73	Thomas	J'ai rien compris!
74	un élève	J'ai une question à poser.
75	M_h	Maintenant que vous avez tous regardé le document, que vous avez tous lu quelques mots du document / [brouhaha] / on va discuter ensemble de ce que vous avez compris. Par contre, quand on discute ensemble en classe, on lève la main quand on veut parler, et on parle uniquement quand on est interrogé, et on coupe pas la parole. C'est-à-dire qu'on parle pas en même temps que moi ou qu'un autre élève. Manon?
76	Manon	Bah moi j'ai compris 4 mots en espagnol.
77	Jules	Non c'est en portugais.
78	un élève	Y'a plusieurs langues.
79	M_h	Y'a pas que du portugais. Le début est en portugais et après y'a pas que du portugais. / chut / Alors Manon t'as compris 4 mots en espagnol. Est-ce que tu veux nous les dire.
80	Manon	Euh... y'a nord, c'est <i>nor</i> , après y'a <i>sur</i> c'est le sud après y'a est et y'a ouest.
81	M_h	Alors qu'est-ce qui t'a permis de savoir que ces mots là c'était nord, sud, est, ouest?
82	Manon	Parceque ça se ressemble.
83	M_h	Parceque ça se ressemble. Ok.

84	Théo	Bah en fait c'est écrit là.
85	M_h	C'est dans quelle partie du texte? Tu peux nous donner la lettre?
86	Manon	Euh ... a.
87	M_h	La a. Attention la a c'est du portugais. Les petites lettres qui sont en dessous des textes il disent quelle langue c'est. Là on a du portugais, de l'italien.
88	Chloé	De l'espagnol du français...
89	M_h	Euh, Chloé! Du français, du roumain, du catalan et de l'occitan. Ok. Qu'est-ce que vous avez compris d'autre? / chut / Qu'est-ce que vous avez compris d'autre? Hugo?
90	Hugo	Moi j'ai trouvé ... euh... j'ai compris 11 mots.
91	M_h	T'as compris 11 mots, mais c'est quoi ces mots?
92	Hugo	Bah c'est eux. C'est <i>quals</i> , Q, u, a, l, s.
93	un élève	Mais c'est où?
94	Chloé	Mais c'est dans le 6, pas le 7.
95	M_h	Par contre, ouais, j pense que t'es pas dans l bon document Hugo. On regardait le document ... 7. Hugo. À quoi il va nous servir ce document?
96	Nathan	À fabriquer une boussole.
97	M_h	En levant la main. Zoé?
98	Zoé	À fabriquer une boussole.
99	M_h	À fabriquer une boussole. Qu'est-ce qui vous permet de savoir que ce texte permet de fabriquer une boussole? Mathis?
100	Mathis	Parce que ... euh ... sur les images et bah on voit... euh... des objets qui peuvent faire une boussole?
101	M_h	Donc les images qui font penser à la fabrication d'une boussole.
102	Timeo	Maîtresse, je comprends moi.
103	M_h	Hey / chut/ en levant la main. Gabriel?
104	Gabriel	Moi j'ai compris j crois un mot. L' <i>aiga</i> je crois que c'est l'aiguille en catalan.
105	M_h	Ah, l' <i>aiga</i> , l'aiguille en catalan. Pourquoi / chut / pourquoi tu penses que c'est l'aiguille?
106	Gabriel	Euh parce que ça ressemble, ça commence pareil l'aiguille, l' <i>aiga</i> et euh...
107	M_h	Dans le texte en catalan, le f, on nous parle de l' <i>aiga</i> , je sais pas comment ça se prononce. Effectivement, Gabriel nous dit : ça ressemble à aiguille, à l'aiguille. Ok, alors si on voit qu'il y a une aiguille, peut-être qu'on va avoir besoin d'une aiguille.
108	Hugo	Maîtresse, après on pourra voir sur google traduction?
109	M_h	Non, on va pas tout chercher sur google traduction.

110	Quentin	[rires] google traduction
111	M_h	Chut / mais c'est une bonne idée hein quand on parle pas la langue de chercher sur google traduction. Mais là l'idée c'est d'essayer de se débrouiller tout seul, sans google.
112	un élève	Mais j'ai rien compris.
113	un élève	Moi non plus.
114	M_h	Alors / chut / Gabriel nous parle d'une aiguille. Tiens, on va essayer de savoir quels sont tous les ustensiles dont on va avoir besoin pour fabriquer cette boussole.
115	plusieurs	[brouhaha]
116	M_h	Donc, Gabriel nous dit une aiguille. Chloé?
117	Chloé	Une rondelle de liège.
118	M_h	Une rondelle de liège. Comment tu vois ça?
119	Chloé	Bah c'est au numéro d. [rires]
120	M_h	Et donc c'est en français?
121	Chloé	Oui.
122	un élève	Oui parce que y'a écrit FR.
123	Hugo	Où tu vois une rondelle de liège?
124	Sarah	Maîtresse c'est quoi du liège?
125	M_h	Sarah, tu lèves la main quand tu as une question. C'est pas possible de vous tenir plus d'une minute concentrés hein. Donc je rappelle les règles : on parle pas en même temps que les autres camarades, on tripote pas ses affaires pendant que les autres parlent, et comme ça ça ira beaucoup plus vite. Donc, Sarah?
126	Sarah	C'est quoi du liège?
127	M_h	C'est quoi du liège? Est-ce que quelqu'un sait ce que c'est? Gabriel?
128	Gabriel	C'est un peu du bois.
129	M_h	C'est une sorte de bois. Qu'est-ce qu'on fait avec du liège souvent?
130	Gabriel	Des bouchons.
131	M_h	Des bouchons. Les bouchons de vin ils sont en liège.
132	plusieurs	aaah
133	M_h	Chut / Alors, de quoi d'autre on va avoir besoin? Jules?
134	Jules	Euh... de... bah... de peinture euh... pour écrire les initiales de nord euh.. sud ... est et ouest.
135	M_h	De peinture pour écrire les initiales. Est-ce que ça c'est écrit dans le texte?
136	Jules	Oui.
137	M_h	C'est écrit où? Dans quelle partie du texte?

138	Jules	À la a.
139	M_h	La a? Donc peinture pour écrire.
140	un élève	Où peinture?
141	Théo	C'est de la peinture ça ou c'est du feutre?
142	M_h	Ah, de la peinture ou du feutre?
143	Théo	Moi je vois du feutre là.
144	un élève	Moi aussi.
145	M_h	En levant la main. Théo tais-toi. Quentin tais-toi.
146	Thomas	C'est du feutre maîtresse.
147	M_h	Tais-toi, on parle quand on lève la main. Zoé?
148	Zoé	De l'eau.
149	M_h	Attends, là on était sur peinture ou feutre. Lucie?
150	Lucie	Moi j'vois que c'est un feutre.
151	M_h	Qu'est-ce qui te fait dire que c'est un feutre et pas de la peinture?
152	Lucie	Euh... parce que y'a la mine.
153	M_h	Ah, à cause du dessin?
154	Lucie	Oui.
155	Sarah	C'est du marqueur maîtresse c'est écrit.
156	M_h	Chut / Et toi Jules, qu'est-ce qui te fait dire que c'est de la peinture?
157	Jules	Euh... parce que y'a un tube de peinture et...
158	un élève	La peinture ça s'enlève à l'eau.
159	M_h	Et dans le texte? Est-ce qu'il y a quelque chose dans le texte qui pourrait nous faire penser que c'est plutôt un feutre ou de la peinture?
160	Clément	Ah je sais.
161	M_h	Clément?
162	Clément	Bah c'est un feutre parce que la peinture ça part à l'eau et a un moment on met de l'eau.
163	M_h	Ah toi t'es déjà à l'étape suivante. / chut / Nathan?
164	Nathan	C'est du marqueur parce que y'a marqué du <i>marcar</i> .
165	M_h	Y'a marqué <i>marcar</i> . Toi ça te fait penser à marqueur.
166	Nathan	Oui.
167	M_h	D'accord. Et à quoi ça peut nous faire penser d'autre, <i>marcar</i> ?
168	Mathis	Moi, moi, moi!

169	M_h	Ah / chut / Jules?
170	Jules	Euh ... <i>marcar</i> ça veut dire écrire.
171	Mathis	Voilà ce que j'allais dire.
172	M_h	Jules il parle portugais. Donc Jules il nous dit que <i>marca</i> ça veut dire écrire. Qu'est-ce qu'on utilise en français comme mot pour dire écrire, qui ressemble à <i>marca</i> ?
173	plusieurs	Marquer!
174	M_h	Marquer. Ok donc, toi ça te fait penser plutôt à un marqueur. Donc peinture ou feutre ou marqueur.
175	plusieurs	[brouhaha]
176	M_h	Et Clément il prendra pas de la peinture parce que ça s'efface à l'eau. Ensuite, quoi d'autre? Zoé?
177	Zoé	De l'eau.
178	M_h	De l'eau. Où est-ce que tu as vu qu'il nous fallait de l'eau?
179	Zoé	Bah c'était sur les illustrations.
180	Quentin	Je sais où.
181	M_h	D'accord / chut / alors Zoé elle nous dit les illustrations. Quentin?
182	Quentin	<i>Aqua</i> ça veut dire eau.
183	M_h	<i>Aqua</i> ça veut dire eau? Comment tu sais que ça veut dire eau <i>aqua</i> ?
184	Quentin	<i>Aqua</i> ça veut dire aquatique par exemple. Un parc aquatique, aquaparc.
185	M_h	Donc dans le texte en italien, Quentin il nous dit <i>aqua</i> c'est de l'eau parce qu'on sait que un parc aquatique c'est un parc dans lequel il y a de l'eau./ chut / Non, Leo si tu veux parler tu lèves la main. Gabriel?
186	Gabriel	Il y a aussi une boîte en verre.
187	M_h	Une boîte en verre? Où est-ce que tu as vu ça?
188	Gabriel	Euh... dans une euh... dans la a quand on marque les initiales il y a une boîte en verre.
189	M_h	Sur les dessins ou dans le texte tu as vu ça?
190	Gabriel	Dans euh... les dessins.
191	M_h	Dans les dessins.
192	Timeo	J'ai pas entendu ce qu'il a dit.
193	M_h	Il a dit sur le dessin on voit qu'il y a une boîte en verre quand on écrit les initiales. Chloé?
194	Chloé	Bah il faut du papier adhésif.
195	M_h	Il faut du papier adhésif. Où est-ce que tu vois ça?
196	Chloé	Euh sur les dessins et dans le texte.

197	M_h	Dans quel texte?
198	Chloé	Bah le d. [rire]
199	M_h	Le texte en français. Toi tu regardes que le texte en français.
200	Chloé	Parce que l'aiguille elle est collée, mais ça peut être collé avec quelque ...de la colle.
201	Quentin	Si elle est collée sur un espèce de truc.
202	Jules	Mais non c'est de la farine.
203	M_h	Ok est-ce qu'on a besoin d'autre chose?
204	Hugo	Maîtresse elle est mal fait la boussole, parce que ça peut partir dans tous les sens.
205	M_h	Et bah on va essayer, on va voir / chut/ Est-ce qu'on a besoin d'autre chose? J'aimerais bien qu'on avance un peut plus sinon on aura pas le temps de la fabriquer. Nathan?
206	Nathan	On a besoin d'une gomme.
207	M_h	D'une?
208	un élève	Gomme.
209	M_h	Ah, une gomme. Qu'est-ce qui te fait penser qu'on a besoin d'une gomme?
210	Nathan	Parce que sur l'illustration y'a une ... ils utilisent la gomme et ils la font euh...
211	M_h	D'accord sur l'illustration y'a une gomme./ chut /
212	plusieurs	Non c'est pas / C'est pas une gomme.
213	M_h	Ah alors y'en a qui disent que c'est pas une gomme. / chut / On parle ensemble.
214	Leo	Un tailleur.
215	M_h	Non Leo tu te tais. Si tu veux parler tu lèves la main et tu seras interrogé. Gabriel?
216	Gabriel	C'est un aimant parce que ... la gomme peut pas aimer avec l'aiguille.
217	M_h	D'accord c'est un aimant. Qu'est-ce qui te fait dire que c'est un aimant? Parce que tu sais déjà que dans une boussole on doit aimer l'aiguille?
218	Gabriel	Oui.
219	un élève	Non, on peut pas c'est le contraire.
220	un élève	Non c'est pas ça.
221	M_h	Non c'est pas ça? Jules?
222	Jules	Moi je dis que farine parce que c'est en espagnol et j'comprends un peu et <i>varia</i> ... euh farine ... le deuxième mot après le pasa c'est euh... en portugais ça veut dire farine mais c'est en espagnol.
223	M_h	Ah c'est en espagnol mais en portugais ça veut dire farine. <i>Varias?</i>
224	Jules	Euh oui voilà.
225	M_h	D'accord. Donc toi tu penses que c'est de la farine. Donc une gomme, toi t'as dit un aimant Gabriel et

		toi tu dis de la farine.
226	Thomas	Non, c'est pas ça!
227	M_h	Alors / chut / Thomas qu'est-ce que tu veux nous dire?
228	Thomas	C'est une... euh... un truc qui taille l'aiguille.
229	M_h	Qui taille l'aiguille? / chut / Pourquoi tu penses que c'est un truc qui taille l'aiguille?
230	Thomas	Parce que ... il met la pointe sur la ...
231	Théo	Mais non regarde sur l'image.
232	M_h	Ah tu regardes l'illustration et sur l'illustration il y a un pointe. D'accord. Alors dans le texte, on va s'intéresser plus au texte pour savoir justement est-ce que c'est une gomme, est-ce que c'est de la farine, est-ce que c'est un aimant.
233	un élève	C'est un aimant.
234	M_h	Chut / Chloé?
235	Chloé	Moi, à mon avis c'est le papier que ... quand on veut par exemple tailler quelque chose on le tient mais je sais pas comment ça s'appelle.
236	M_h	C'est un papier de verre?
237	Hugo	Maîtresse y'a écrit la <i>cabeza</i> .
238	M_h	Alors, je vais vous donner la réponse, et on va chercher le mot ensemble. C'est un aimant effectivement.
239	plusieurs	[brouhaha]
240	M_h	Quel est le mot? / chut / Alors, dans le texte c, quel est le mot qui peut nous faire penser à aimant?... Si vous regardez pas le texte vous allez pas trouver. / chut / Théo?
241	Théo	En fait à la deuxième phrase y'a i,m, a avec accent et un n, <i>imán</i> .
242	Hugo	Maîtresse mais y'a écrit tête.
243	M_h	Et ça qu'est-ce qui te fait penser que c'est celui-là le mot aimant?
244	Théo	J'sais pas parce que ça ressemble.
245	M_h	Parceque ça ressemble.
246	Théo	I, m, a, n
247	Quentin	Il manque un t et un a.
248	M_h	<i>Imán</i> , donc je pense qu'effectivement c'est ce mot là qui veut dire que c'est un aimant. Ok.
249	Hugo	Maîtresse, mais y'a écrit la tête.
250	un élève	<i>Cabeza</i> .
251	M_h	Alors la tête, et il parle de la tête de quoi alors?

252	Hugo	la <i>cabeza</i> c'est la [?].
253	M_h	C'est quoi la tête, quel mot? Hugo?
254	Hugo	hmm... Attends...
255	un élève	La <i>cabeza</i> .
256	M_h	Ah tu veux me le montrer.
257	Hugo	hmm... Là.
258	M_h	La <i>cabeza</i> ?
259	plusieurs	Ah oui!
260	M_h	Comment tu sais / chut / comment tu sais que ce mot là c'est la tête?
261	Leo	La tête de l'aiguille.
262	M_h	Ah, Leo il nous dit que c'est la tête de l'aiguille.
263	Leo	<i>Aguja</i> c'est l'aiguille.
264	Chloé	Y'a écrit <i>agu[j]a</i> .
265	M_h	<i>Agu[j]a</i> ?
266	un élève	<i>Agu[je]a</i> .
267	M_h	La tête de l'aiguille / hey hey wouh / c'est quoi la tête de l'aiguille? [dessin au tableau].
268	Théo	Je sais. Ah maîtresse c'est bon!
269	Quentin	C'est ça.
270	Théo	J'me souviens.
271	M_h	Théo?
272	Théo	En fait, comment elle s'appelle?
273	M_h	La tête de l'aiguille elle est là ou là? Là?
274	un élève	Oui, oui, oui.
275	Théo	Oui, là.
276	M_h	Ça c'est la tête de l'aiguille. Donc on vous dit de faire quelque chose avec la tête de l'aiguille, ok. Et qu'est-ce qu'il faut faire avec cette tête d'aiguille? D'après le texte, Leo?
277	Jules	[?]
278	M_h	Ah y'a une flèche sur le dessin, on nous dit de la pousser en arrière, de la pousser en avant. Est-ce que c'est écrit dans le texte ça?
279	un élève	Non.
280	Chloé	Peut-être que oui.
281	M_h	Alors, la flèche elle nous sert à quoi?

282	Quentin	À dessiner le nord et le sud, l'est et l'ouest.
283	M_h	Ou à savoir... Quand on fait une flèche sur un dessin...
284	Nathan	Ça veut dire qu'on la fait passer d'un endroit à l'autre.
285	M_h	Ah, d'un endroit à l'autre et si on met une flèche dans un sens, ça veut dire qu'on le fait toujours dans le même ...
286	plusieurs	sens!
287	M_h	Alors, on va essayer de faire ça. Maintenant on va récapituler toutes les étapes.// On les récapitule en français?
288	plusieurs	Oui!

8. Retranscription de la séance 2 sur *Euromania*

numéro	intervenant	intervention
1	M_m	On vous a distribué les documents sur lesquels vous allez devoir travailler. Et compléter. D'accord? Donc pour découvrir ce sur quoi nous allons travailler, on a déjà découvert tout à l'heure. On va travailler un petit peu sur les langues mais aussi sur autre chose vous allez voir. Vous pouvez travailler par deux, à condition de ne pas faire trop de bruit, d'accord. On parle pas, on crie pas, on chuchote. Pour les groupes on verra après je finis les consignes, d'accord? Comment tu t'appelles?
2	Quentin	Quentin.
3	M_m	Quentin on écoute les consignes. Donc, je vous préviens avant de commencer. Sur ces documents, vous allez pas tout comprendre, d'accord? C'est normal, y'a rien d'écrit en français. Mais c'est normal de pas tout comprendre parce que le but de l'activité ça va être de trouver des stratégies pour savoir comment on peut faire pour comprendre quand on a des documents qui sont dans une autre langue. D'accord? / Ok.
4	Théo	Y'a un truc français.
5	M_m	Y'a un petit peu de français c'est vrai. // Tu veux dire quelque chose? Comment tu t'appelles?
6	Lola	Lola.
7	M_m	Lola?
8	Lola	En fait, la dernière fois on avait travaillé sur la boussole, et en fait on avait une feuille y'avait marqué une notice pour comment fabriquer une boussole.
9	M_m	D'accord.
10	Lola	Et on pouvait ensuite comprendre avec les images.

11	M_m	Ah bah voilà, donc là par exemple vous pourrez peut-être vous aider des images, mais aussi d'autre chose hein. C'est pas parce que vous comprenez pas ce qui est écrit que vous devez pas le lire. Ok. Donc vous devez bien regarder les mots, bien faire attention à ce qui est écrit. Donc voilà, moi je vais passer dans les groupes, mais attention je vous aiderai pas. C'est pas que j'ai pas envie.
12	Théo	En fait on doit le trouver tous seuls.
13	M_m	Théo, j'ai pas terminé. C'est pas que j'ai pas envie de vous aider, c'est que j'ai envie que vous trouviez vous-mêmes des stratégies pour comprendre. Et après on mettra en commun et on verra comment chaque groupe a trouvé. D'accord? Vous vous mettez en groupe. C'est parti. Dans 15 minutes on arrête et on met en commun.// Ah oui pardon encore deux minutes. On fait le document 1, le document 2, le document 3, le reste on le fait pas.
14		[travail en binôme]
15	M_m	Alors, on va mettre en commun, je pense que vous avez tous fini non?
16	plusieurs	Non. / On n'a pas fini le dernier.
17	M_m	Le dernier si vous voulez on regardera ensemble./// Alors, déjà, en premier lieu, de quoi ils parlent ces documents? Est-ce que vous avez compris?
18	un élève	Oui.
19	M_m	Louis?
20	Louis	De ce que ... animal mange.
21	M_m	Pour le premier?
22	Louis	Oui.
23	Quentin	Non.
24	M_m	D'accord.
25	Quentin	Tous les documents ils parlent du régime alimentaire.
26	M_m	Ah de qui? De toi? Le mien?
27	Quentin	Non, des animaux.
28	M_m	Des animaux, d'accord, de ce que mangent les animaux. Euh... si on prend le premier document. Je pense que vous avez à peu près tous réussi. Mais je me demande comment vous avez fait pour comprendre, parce que y'a rien en français.
29	un élève	Moi je m'aide des images.
30	M_m	Oui?
31	Clément	Parce que y'a le caméléon il [?] mouche donc le caméléon il mange des mouches.
32	M_m	D'accord.
33	Clément	Ensuite il y a une vache et la vache il y a de l'herbe et l'herbe elles mangent les vaches. Après y'a du blé et des poules.
34	M_m	D'accord. Et sur quoi tu t'es appuyé toi pour savoir ça? Tu t'es aidé de quoi en fait?

35	Clément	[?]
36	M_m	Oui, mais sur la feuille? Toi tu t'es aidé plutôt des images non?
37	Clément	Euh oui.
38	M_m	Donc c'est ça. Est-ce qu'il y a d'autres personnes qui se sont aidées d'autre chose que les images?
39	Nathan	Bah en fait j'ai des poules chez moi, j'ai des ... j'ai déjà vu un caméléon et j'ai aussi vu... euh les vaches j'en ai jamais vu mais du coup, alors en fait comme j'ai des poules chez moi je sais qu'elles mangent des graines, comme j'ai déjà vu un caméléon, du coup je sais qu'il mange des mouches, et il me reste la vache et l'herbe. Du coup je ... bah c'est obligatoirement ça.
40	M_m	Donc toi tu t'es aidé de tes connaissances personnelles, de ce que tu savais déjà. D'accord, mais est-ce qu'il y a d'autres élèves qui ont fait autre chose encore?
41	un élève	Euh non.
42	M_m	Alors est-ce que je vous avais pas dit de regarder les consignes. Alors Louis?
43	plusieurs	[brouhaha]
44	M_m	Si tout le monde parle en même temps, en fait on n'entend pas Louis. Donc là on va essayer de faire le silence et d'écouter Louis. Louis tu peux parler un peu plus fort s'il te plait.
45	Louis	Que il faut lire plusieurs fois la consignes et qu'il faut essayer de comprendre les mots français qui sont dans une autre langue.
46	M_m	D'accord. Donc en fait Louis il nous dit que lui, il a lu la consigne, même si elle était pas en français et il a essayé de trouver des mots qui ressemblaient à des mots qu'il connaissait déjà en français. Y'avait quoi par exemple dans la consigne là qu'on connaît en français? / Théo?
47	Théo	Y'a animal.
48	M_m	Animal. Oui donc ça c'est assez transparent, on se doute bien que ça veut dire animal. Est-ce qu'il y a autre chose après qu'on peut rapprocher peut-être du français? / Lola?
49	Lola	Euh...
50	M_m	Le premier mot. Si je l'écris le premier mot. / Ça vous fait penser à rien ça? / Vous avez fait quoi dans l'activité?
51	un élève	On a relié.
52	M_m	Vous avez relié. Donc vous avez... [elle fait un geste]
53	un élève	Assemblé.
54	M_m	Assemblé. Y'a pas un mot qui veut dire assembler qui ressemble un peu à celui-là?
55	un élève	<i>Unestre?</i>
56	M_m	Oui, mais ça c'est pas français.
57	un élève	Relier?
58	Quentin	un... unir!

59	M_m	Ça vous dit rien ce mot?
60	Nathan	Si, mais c'est pas trop proche.
61	M_m	C'est pas trop proche tu trouves?
62	Quentin	Mais si.
63	Théo	Bah un peu.
64	Nathan	e, s, t, e là.
65	M_m	Bah en fait, si on regarde ce que vous avez fait dans l'activité? Si on relit par rapport à la consigne, on peut comprendre parce que vous avez mis des choses ensemble, donc vous les avez unies. D'accord?
66	Nathan	Mais par contre <i>fiicare</i> qu'est-ce que ça veut dire?
67	M_m	Alors, euh... je pense que ça veut dire chaque, mais je suis pas sure.
68	Nathan	Unis chaque animal.
69	M_m	Ouais.
70	Nathan	Je crois que je comprends maintenant la suite. Unis chaque animal à leurs aliments?
71	M_m	Certainement. C'est certainement ça. Après, on peut pas savoir ce que tous les mots veulent dire, parce que tous les mots ne ressemblent pas au français d'accord? Y'a des différences qu'on ne saura pas exploiter, c'est normal.
72	Nathan	Mais du coup, maintenant, on sait la consigne du coup.
73	M_m	Oui.
74	Nathan	Unis chaque animal à son aliment.
75	M_m	À son aliment voilà. On devine que la consigne ça doit vouloir dire ça. Donc on a fait la correction, Vous avez bien mis le caméléon avec la mouche?
76	plusieurs	Oui.
77	M_m	C'est bon. Le coq?
78	plusieurs	Oui.
79	M_m	Avec le grain.
80	plusieurs	Oui.
81	M_m	Et la vache avec l'herbe.
82	plusieurs	Oui.
83	M_m	Ok, ça c'est bon.
84	Nathan	Connaissances personnelles magiques.
85	M_m	Euh, pour le document 2, qu'est-ce qu'il fallait faire sur le document 2? Oui.

86	Clément	Euh il fallait... euh en fait, je me suis aidé des images force, en fait j'ai vu qu'il y avait écrit force. <i>Fornece</i> ça ressemble à force et <i>energia</i> ça ressemble à énergie. Et après du coup y'avait à et c'était [?] donc du coup ça veut dire un. Donc donner l'énergie à la plante c'est le soleil.
87	M_m	Hmm
88	Clément	Ensuite y'avait écrit aliment euh... la plante c'est l'aliment à la chèvre. Euh... et après y'avait écrit <i>a cabra serve de alimento ao</i> du coup je me suis dit que ça voulait dire la chèvre sert d'aliment au loup donc au <i>lobo</i> .
89	M_m	Ouais, par exemple, oui. Est-ce qu'il y en a qui ont fait autrement? / Non? / Tu veux dire quelque chose?
90	Nathan	On a rempli différemment le texte.
91	M_m	Ah vous vous avez pas mis les mêmes choses d'accord. Pourquoi?
92	Nathan	Parce qu'en fait, comme ils avaient tous au début ils avaient <i>o o...</i>
93	Théo	C'est pas ça.
94	Nathan	Et beh... nous, ils avaient tous un début bah différent.
95	M_m	Oui.
96	Nathan	Et beh du coup grâce à leur début différents qui étaient marqués, bah du coup on a pu remplir le texte.
97	M_m	D'accord. Donc vous vous avez regardé ce qu'il y avait avant c'est ça?
98	Théo	Non c'est d'autres choses qu'on a utilisées.
99	M_m	Oui Théo?
100	Théo	En fait on a vu que là au début <i>o sol</i> c'est un mot ça ressemble au soleil.
101	M_m	Oui
102	Théo	Donc on a dit que les plantes poussent grâce à le soleil. Et les plantes se fait manger par le <i>cabra</i> et le <i>cabra</i> il se fait manger par le <i>lobo</i> .
103	M_m	C'est quoi le <i>cabra</i> ?
104	un élève	C'est la chèvre.
105	M_m	C'est la chèvre. Comment vous le savez?
106	un élève	Avec le dessin.
107	Nathan	Grâce à leur dessin.
108	M_m	Par rapport à l'image d'accord. Donc là aussi encore une fois on pouvait s'appuyer sur l'image pour comprendre, mais ça suffisait pas, parce que si on s'appuie juste sur l'image on va pas savoir quoi mettre dans les trous.
109	Nathan	Et bah du coup on s'est aidé du début.
110	M_m	Louis?
111	Louis	Bah moi j'ai vu qu'il y avait des flèches qui tournaient. Par exemple y'avait pas de flèche entre le

		soleil et le <i>lobo</i> . J'ai fait par exemple le soleil fait pousser des plantes, les plantes se fait manger par la chèvre et la chèvre se fait manger par le loup.
112	M_m	D'accord. / Oui?
113	Lucie	Mais c'est bizarre parce que les plantes ça se fait pas manger par les chèvres.
114	plusieurs	Bah si.
115	Théo	Les chèvres mangent les fleurs.
116	M_m	Ah bon? Ça mange quoi une chèvre?
117	Lucie	Oui mais les fleurs ça mange pas les chèvres.
118	M_m	Ah donc toi tu veux dire que réciproquement ça marcherait pas. La chèvre peut manger de l'herbe, mais l'herbe ne peut pas manger la chèvre. Ça semble logique.
119	Nathan	Du coup y'a pas sur plante.
120	M_m	Mais en fait si on regarde les flèches, c'est logique parce qu'on n'a pas de flèche qui va de la chèvre vers l'herbe.
121	un élève	C'est normal on a une plante.
122	M_m	Ah oui ok je vois ce que tu veux dire.
123	Quentin	Mais maîtresse...
124	M_m	En fait, elle dit que / tu me dis si je me trompe. / que ça a pas l'air très logique parce qu'on voit que de l'herbe y'a la flèche qui va vers la chèvre et donc on pourrait penser que c'est l'herbe qui mange la chèvre.
125	un élève	Bah non.
126	Théo	Quoi?
127	M_m	Mais c'est pas ça. En fait, ça veut dire que / attends / en fait ça veut dire que c'est l'herbe qui va servir à nourrir la chèvre. D'accord? Ensuite c'est la chèvre qui va servir à nourrir le loup. Et c'est le loup... et voilà et c'est tout. Ok?
128	Quentin	Mais maîtresse, c'est normal que y'a pas de flèche entre le loup et le soleil parce que le loup il peut pas sauter aussi haut dans le ciel.
129	M_m	Bah bien sur, le loup il ne sert pas de nourriture au soleil, ça ça semble logique. D'accord. Donc, si on résume, sur les premiers pointillés vous avez mis quoi?
130	Théo	La première?
131	M_m	Oui.
132	Louis	Euh... <i>o sol</i> .
133	M_m	<i>O sol</i> . On essaye de lire ensemble? Alors ça c'est du portugais. Moi je parle un peu le portugais alors si vous voulez je peux vous le lire.
134	plusieurs	Ouais!

135	M_m	D'accord. Et on va essayer de voir si il y a des mots qui ressemblent au français pour voir si on a juste. D'accord? Alors <i>Em primeiro lugar, o sol fornece energia às ... Às</i> quoi? Louis?
136	Louis	<i>Plantas.</i>
137	M_m	<i>Às plantas.</i> Vous pensez que c'est ça?
138	plusieurs	Oui.
139	M_m	Pourquoi?
140	Théo	Bah parce que...
141	M_m	Pourquoi? Théo?
142	Théo	J'ai compris dans le texte que le soleil donne de l'énergie pour euh... il donne de l'énergie à les plantes pour pousser.
143	M_m	Ouais.
144	Nathan	Et moi j'ai réussi à remplir grâce à son début de phrase. Ici y'avait marqué <i>às</i> et ici y'avait aussi marqué <i>às</i> .
145	M_m	Oui, voilà donc on peut s'appuyer sur les choses qu'on a en commun. Et c'est intéressant ce que tu as dit Théo, parce que Théo il a compris que le soleil donnait de l'énergie aux plantes. Mais comment on le voit? Tu l'as vu où dans le texte qu'il donne de l'énergie? C'est quoi qui t'y a fait penser?
146	Théo	Bah, <i>energia</i> .
147	M_m	<i>Energia</i> d'accord. <i>Energia</i> , ça ressemble à énergie.
148	un élève	<i>Fornece.</i>
149	M_m	<i>Fornece.</i> Ça veut dire quoi?
150	un élève	Force
151	M_m	Hmhm. Ça ressemble à quoi?
152	un élève	Euh fournée.
153	un élève	Fournée.
154	Nathan	Donner.
155	M_m	Donner? Ouais, mais il y a un autre mot qui veut dire donner / qui ressemble, qui commence un peu pareil.
156	Clément	Oui je sais, mais j'ai oublié le mot.
157	un élève	Fournée!
158	M_m	Une fournée? Presque t'y es presque.
159	Lucie	Fournir!
160	M_m	Fournir.
161	plusieurs	ah

162	Mathis	Oh, comment t'as volé l'énergie!
163	M_m	Donc le soleil fournit de l'énergie aux plantes. / Ensuite . <i>Para elas crescerem</i> . Ça veut dire quoi ça à votre avis? / Oui.
164	Théo	Pour pousser.
165	M_m	Ouais, pour pousser, pour grandir. D'accord? Ensuite. <i>De seguida, as plantas alimentam a...</i> / Oui Quentin?
166	Quentin	<i>Lobo</i> .
167	Lea	Non.
168	plusieurs	Non.
169	M_m	Pourquoi non?
170	Théo	Le loup ne mange pas la plante.
171	M_m	Ah, Louis?
172	Louis	<i>Cabra</i>
173	Théo	Tais-toi c'est grâce à moi que t'as trouvé.
174	Nathan	Menteur.
175	M_m	<i>A cabra</i> . D'accord? / Donc aux chèvres, c'est ce qu'on a dit tout à l'heure. Ok? Euh... <i>Depois, a cabra serve de alimento ao...</i> / Louis?
176	Louis	<i>Lobo</i> .
177	M_m	<i>Ao lobo</i> .
178	un élève	Pourquoi c'est tout le temps Louis?
179	M_m	Je sais pas, il est en face de moi. Quentin?
180	Quentin	<i>Alimento</i> ça veut dire alimentation.
181	M_m	Alimentation ou?
182	Quentin	Alimenter.
183	M_m	Ou aliment. D'accord? Ça sert d'aliment. Mais c'est ça. Ça ressemble beaucoup. // Euh alors, on lit la fin du texte, vous essayez de comprendre. <i>Forma-se assim uma cadeia alimentar : o processo pelo qual os seres vivos se alimentam e servem de alimento a outros</i> .
184	Mathis	Les ours!
185	M_m	Hmhm
186	un élève	Ah non c'est <i>outros</i> .
187	M_m	Alors, qu'est-ce qu'on peut comprendre de la fin du texte?
188	Quentin	Alimention.
189	un élève	<i>Alimentam</i> .

190	plusieurs	Aliment, <i>alimento</i>
191	M_m	<i>Alimentar.</i>
192	un élève	C'est un aliment.
193	M_m	Comment?
194	Nathan	<i>El lobo.</i>
195	M_m	Oui, mais ça on l'a rempli déjà. D'accord? À la fin. À la toute fin du texte. Louis?
196	Louis	<i>Le lobo</i> ça veut dire le loup.
197	M_m	Oui.
198	Louis	Se forme ainsi qu'une euh... je sais pas après.
199	M_m	Alors, <i>uma cadeia alimentar.</i> C'est ces mots en fait, qui vont nous intéresser. Oui?
200	Nathan	Bah en fait ça veut dire que le loup sert d'aliment à un autre animal.
201	M_m	Tu peux répéter?
202	Nathan	Ça veut dire que le loup peut servir d'aliment à un autre animal.
203	M_m	Par exemple. Oui?
204	plusieurs	[brouhaha]
205	Théo	Y'a le mot <i>servem.</i> Ça veut dire servir.
206	M_m	Alors, tu me rappelle ton prénom?
207	Nathan	Nathan.
208	M_m	Ok, Nathan nous a dit que le loup servait d'aliment à un autre animal. Mais en fait, oui c'est tout à fait ça qu'on a vu.
209	Mathis	Je crois que c'est l'ours.
210	Sarah	C'est la chaîne alimentaire.
211	M_m	C'est la chaîne alimentaire. Et donc, ça vous fait penser à rien ça? Ce que j'ai écrit?
212	Nathan	Par contre je trouve pas l'animal manquant.
213	M_m	Vous avez vu? Tu peux me rappeler ton prénom?
214	Sarah	Sarah.
215	M_m	Sarah. Ok, Sarah elle nous a dit que c'était la chaîne alimentaire. <i>Cadeia alimentar,</i> vous voyez pas que ça ressemble un peu à chaîne alimentaire?
216	plusieurs	Oui.
217	Théo	Mais juste...
218	Nathan	Par contre, y'a rien qui nous dit l'autre animal.
219	M_m	T'as pas levé la main. Théo?

220	Théo	C'est juste que le mot ca... cad... <i>cadeia</i> , ça ressemble à... je sais pas, ça ressemble à ... ah je sais pas j'ai oublié le nom.
221	un élève	Cadé?
222	Théo	Non, ca... calendrier.
223	un élève	Calendrier?
224	Théo	Mais je sais pas pourquoi.
225	M_m	Calendrier. Ça vous fait pas penser à cadenas?
226	Quentin	Si, si, si.
227	Lucie	Si.
228	M_m	Le cadenas, ça sert à quoi? On le met sur quoi un cadenas?
229	Nathan	C'est un verrou pour les portes ou pour les prisons.
230	M_m	Oui. On peut le mettre sur une chaîne aussi le cadenas. D'accord? Donc on aurait pu y penser par rapport à ça. Et si on parlait espagnol, par exemple, on aurait vu que <i>cadeia</i> , ça ressemble à...
231	Quentin	Cadenas.
232	M_m	<i>Cadena</i> .
233	Mathis	Ah oui, c'est vrai.
234	M_m	<i>Cadena</i> , ça veut dire chaîne, donc en fait, tout est relié. Ok, on passe au document 3. Alors, celui-là il vous a posé un petit peu plus problème. Qu'est-ce qu'il fallait faire dans le document 3?
235	Nathan	On a une hypothèse.
236	M_m	Oui?
237	Lucie	Bah moi j'ai compris, parce que en fait déjà sur la consigne y'avait écrit <i>imatge</i> .
238	M_m	Oui.
239	Lucie	Et peut-être que ça voulait dire image.
240	M_m	Oui, tout à fait. Sur la consigne il y avait écrit <i>imatge</i> et <i>imatge</i> donc oui effectivement ça fait penser à image. Donc il faut faire quelque chose avec ces images. Qu'est-ce qu'il fallait faire? Théo qu'est-ce que tu as compris?
241	Théo	En fait, moi et Nathan on a compris un mot d'abord.
242	Nathan	On a compris plusieurs mots.
243	Théo	Oui, on a compris plusieurs mots.
244	M_m	D'accord. Oui?
245	Théo	En fait les... y'a écrit les <i>bestia</i> on a compris que c'est...
246	Nathan	Bestioles.
247	Théo	Bestiaire / Et bah on a vu que ça ressemble... c'est pas que ça ressemble c'est un peu comme les

		animaux,
248	M_m	Oui.
249	Théo	Les <i>bestias manjan</i> , se fait manger par exemple, d'autres <i>bestias</i> .
250	M_m	Ah.
251	Théo	Euh, par exemple, les animaux se fait manger par des autres animaux.
252	M_m	Les animaux se font manger par d'autres animaux. D'accord?
253	Nathan	En fait ce qu'on a fait, c'est qu'on a enlevé certains mots pour relier le reste des mots et ça faisait <i>bestia manja</i> d'autres <i>bestia</i> du coup ça veut dire quelque chose.
254	M_m	Si je résume. / Les filles, on écoute / Nathan il nous dit que les mots, tu me dis si je me trompe, que les mots qu'ils comprenaient pas trop avec Théo, ils les ont mis de côté.
255	un élève	Non c'est pas ça.
256	M_m	C'est pas ça?
257	Théo	Si, si si si, on les a mis de côté.
258	M_m	Vous les avez mis de côté et ensuite vous vous êtes servi des mots que vous arriviez à comprendre.
259	Théo	Oui.
260	Nathan	Et ça nous a formé aussi une phrase.
261	M_m	Et ça vous a donné une phrase.
262	Nathan	<i>Bestia manja</i> d'autres <i>bestia</i> et ça nous a donné du sens pour faire l'exercice.
263	M_m	Tout à fait. Donc les <i>bestia manja</i> d'autres <i>bestia</i> .
264	Nathan	Et du coup on a entouré les bestioles qui se faisaient manger.
265	M_m	Qui se faisaient manger par les autres. D'accord. Louis, tu veux ajouter quelque chose peut-être?
266	Louis	Oui mais c'est juste pour dire dans l'ordre qui se fait manger.
267	M_m	D'accord. Donc d'abord, pour voir si on a bien compris la consigne, on va voir si ça ressemble un petit peu à ce qu'on a dit. Ok? Alors.
268	Louis	La libellule se fait manger par la grenouille.
269	M_m	Donc, Nathan tu nous as dit <i>bestias</i> c'est ça?
270	Nathan	Bestioles, en fait ça veut dire bestioles.
271	M_m	Donc c'est vrai que ça ressemble un petit peu à bestiole. Nous on a un mot qui est tout à fait pareil. Bestiole. Ça vous fait penser à rien d'autre?
272	plusieurs	Bête.
273	M_m	Des bêtes.
274	Théo	Bah oui, bêtes.

275	M_m	Et les bêtes ce sont des...
276	un élève	Bestioles.
277	un élève	Animaux.
278	un élève	Insectes.
279	M_m	Des animaux, oui. Des insectes, des animaux. Vous voyez bien que ça ressemble. Qu'est-ce qu'on a d'autre? Ça c'est important par contre. Les filles, vous posez le là bouchon s'il vous plaît. On joue pas avec un bouchon la en fait, on est en train de travailler. / Qu'est-ce qu'il y a là sur le e?
280	Nathan	Un accent circonflexe.
281	M_m	Un accent circonflexe, d'accord? Pourquoi nous, en français on a cet accent circonflexe, alors que les autres ils les ont pas?
282	Nathan	Parce qu'ils le connaissent pas.
283	M_m	Il le connaissent pas, mais eux ils ont autre chose là.
284	un élève	Ils ont un s.
285	plusieurs	Ils ont des s!
286	M_m	Ils ont un s. Mais regardez, au lieu de mettre l'accent.../ ça ressemble beaucoup. Vous savez comment on dit bête en espagnol? / <i>Bestia</i> , et ouais. En fait en français, on rajoute un accent circonflexe quand on enlève un s. Mais le s il apparaît dans les autres langues. Donc ça maintenant vous pourriez le savoir. D'accord? C'est comme dans le mot île. Vous connaissez ce mot? Île.
287	plusieurs	Oui.
288	M_m	Y'a un accent circonflexe sur le i.
289	plusieurs	Oui.
290	plusieurs	Non.
291	M_m	Si. Vous savez pourquoi? Parce qu'en espagnol, par exemple, on dit isla. On n'a pas l'accent circonflexe, mais on a le s. Et nous comme on a choisi d'enlever le s, en français, on rajoute un accent circonflexe. OK? Donc maintenant, oui, on va faire la correction. Qu'est-ce que vous avez fait? Louis?
292	Louis	La libellule se fait manger par la grenouille, que le serpent mange la grenouille.
293	M_m	Oui.
294	Louis	Le lion, non le zèbre mange le serpent.
295	plusieurs	Non.
296	M_m	Euh... non.
297	un élève	Il mange les plantes.
298	Louis	Faut bien qu'il mange un animaux. Donc vu qu'il y a le serpent pour serpent je me suis dit il mange le serpent
299	M_m	Alors en fait, c'est parce que le zèbre / Les filles, vous vous séparez s'il vous plaît.

300	Quentin	Mais maîtresse, il peut être herbivore.
301	M_m	Oui, le zèbre il est herbivore, d'accord? Il mange de l'herbe. Qui c'est qui mange le zèbre ensuite?
302	Nathan	Bah du coup c'est le lion.
303	M_m	C'est le lion. Et après?
304	Louis	La souris mange du fromage.
305	Nathan	Et la souris elle effraie le lion. Dans un conte ça fait comme ça.
306	M_m	Oui, c'est vrai. C'est vrai c'est dans une fable. Et après, qui c'est qui mange la souris?
307	un élève	Le hibou.
308	un élève	La chouette.
309	M_m	La chouette ou le hibou. D'accord. Si on l'écrit, peut-être qu'on réussira à avoir notre chaîne alimentaire. Hop on écrit là. Donc, si on part de la libellule. La libellule elle se fait manger par qui? Allo.
310	Nathan	La libellule elle se fait manger par la grenouille.
311	M_m	Par la grenouille. Qui c'est qui mange la grenouille?
312	Nathan	Le serpent.
313	M_m	D'accord.
314	Nathan	En vrai peut être l'animal l'animal peut se faire manger par d'autre chose.
315	un élève	Ensuite on sait pas.
316	M_m	Et ensuite on sait pas. Est-ce que vous connaissez un animal qui mange les serpents?
317	Nathan	Euh, c'est la poule.
318	M_m	La poule. C'est vrai que la poule ça mange les serpents.
319	Lea	Poule, renard, vipère!
320	plusieurs	[rires]
321	Nathan	Oui c'est ça que je me suis aidé.
322	Sarah	Donc là si on regarde, on a un début de chaîne alimentaire. D'accord? Un animal en mange un autre qui en mange un autre, qui en mange un autre. Ok?
323	Nathan	Et une poule ça se fait manger par un renard.
324	un élève	Et après ça peut continuer.
325	M_m	Et après ça peut continuer exactement.
326	Sarah	Mais les libellules ça mange quoi?
327	M_m	Comment?
328	Sarah	Les libellules ça mange quoi?

329	Nathan	Les libellules ça mange les...
330	M_m	Je sais pas trop ce que ça mange les libellules.
331	Nathan	Les n'importe quoi!
332	M_m	Ensuite, la dernière activité, celle là aussi elle vous a posé problème.
333	Mathis	Oui on n'a pas trouvé.
334	M_m	Vous avez pas trouvé?
335	plusieurs	[brouhaha]
336	M_m	Ah, alors attendez, on va écouter Louis d'abord.
337	Louis	J'ai compris « pas de l'arbre ».
338	Lucie	Bah oui parce que c'était écrit en français.
339	M_m	C'était du français?
340	Théo	Non.
341	Lea	Oui à la fin.
342	Théo	Non.
343	M_m	Ça ressemblait au français, mais en fait c'était pas du français. Mais ça ressemblait beaucoup.
344	Théo	Oui.
345	Quentin	Voilà.
346	M_m	T'as raison. Alors qu'est-ce qu'on peut comprendre de ça?
347	Nathan	Moi j'avais une hypothèse.
348	M_m	<i>Per quina rason lo gal...</i>
349	Lea	Qui est ... o... dans l'arbre.
350	un élève	Non, qui est en bas de l'arbre?
351	M_m	Euh... non, alors. Déjà qu'est-ce qui est transparent comme mot?
352	Lea	Euh l'arbre.
353	Quentin	Pas de l'arbre.
354	Nathan	<i>Rason.</i>
355	M_m	Pas de l'arbre. D'accord? Ce que tu nous avais dit. Toi tu nous en a dit un autre Quentin?
356	Quentin	Pas de l'arbre.
357	M_m	Ah non, c'était pas Quentin alors. Qui c'est qui a dit <i>rason</i> ?
358	un élève	Bah c'est lui.
359	M_m	Ah Nathan.

360	Nathan	Encore moi!
361	M_m	Oui, ça ressemble à quoi?
362	Nathan	Euh, à renard.
363	M_m	Ah bon?
364	un élève	Non.
365	M_m	Ah.
366	Nathan	Je sais pas j'ai vu ça dans le livre et je pensais que ça allait pas le faire. / Il s'est rasé la moustache.
367	M_m	Oui?
368	Lucie	Ça ressemble à raison.
369	M_m	Ça ressemble à raison.
370	Mathis	Ah oui!
371	un élève	<i>Raison, lo gal...</i>
372	M_m	Alors, on cherche une raison.
373	un élève	<i>Lo gal, c'est un animal.</i>
374	M_m	Et ensuite, pas de l'arbre.
375	un élève	Raison, pas de l'arbre.
376	Mathis	Qu'est-ce qui se passe dans l'arbre.
377	M_m	Qu'est-ce qui se passe dans l'arbre. Le <i>gal</i> , vous savez pas? Le <i>gal</i> .
378	Théo	Attends, j'ai une question.
379	M_m	Oui?
380	Théo	Mais avant, pourquoi dans l'arbre il y a une souris?
381	M_m	Y'a une souris dans l'arbre?
382	Théo	Qu'est-ce qu'elle fait là la souris?
383	M_m	C'est vrai qu'il y a une souris. Je sais pas.
384	Nathan	C'est vrai qu'elle peut servir.
385	un élève	Y'a un écureuil aussi.
386	M_m	Oui?
387	Clément	<i>Lo gal</i> ça ressemble à <i>jogar</i> [prononciation] en portugais ça veut dire jouer.
388	M_m	Ah oui c'est vrai ça ressemble un petit peu à ça, mais là c'est pas ça. C'est par rapport aux animaux.
389	Nathan	Jouer à la cachette.
390	M_m	Non, c'est par rapport aux animaux./ chut / <i>Gal</i> c'est un animal.

391	plusieurs	[brouhaha]
392	Clément	J'ai compris il y a écrit chercher un anim... la souris dans l'arbre.
393	M_m	Non, alors bon celui-là il va être un petit peu compliqué mais en fait le <i>gal</i> ...
394	Nathan	C'est quoi le <i>gal</i> ?
395	Théo	Justement c'est ce qu'on cherche Nathan.
396	M_m	En français, si on parle en science par exemple on va avoir, vous savez, des groupes d'animaux. Et on aura un groupe qui sera le groupe des gallinacées.
397	un élève	Ah oui.
398	M_m	Et en fait, ce groupe là c'est... tu connais?
399	Sarah	bah les [?] ça en fait partie non?
400	M_m	Les quoi?
401	Sarah	Les limaces.
402	M_m	Non les limaces ça en fait pas partie, mais les poules oui. Donc le gal, là ça va être la poule ou le coq. D'accord? En espagnol, en espagnol le coq c'est <i>gallo</i> . <i>Gallo</i> . Et en portugais c'est <i>galo</i> , d'accord? Donc le <i>gal</i> , c'est le coq. Alors qu'est-ce qu'on peut comprendre à partir de ça? On cherche une raison, le coq et « pas de l'arbre ». Nathan?
403	Nathan	Pas de l'arbre, je crois que ça veut dire en haut de l'arbre.
404	M_m	Non, non, ça ça veut dire pas de l'arbre, comme en français. Oui, Louis.
405	Louis	Pour quelle raison il est dans l'arbre?
406	M_m	Pour quelle raison il est dans l'arbre?
407	Nathan	Ah je crois que je sais!
408	M_m	Presque, on s'y rapproche. Théo?
409	Théo	Ah non en fait c'est ce que je voulais dire. Il l'a dit Louis.
410	M_m	Nathan?
411	Nathan	Est-ce que c'est comme la fable le corbeau sur un arbre perché?
412	M_m	Un petit peu, oui ça peut y ressembler mais pourquoi le coq hmhmhm pas de l'arbre? Il fait quoi? Il est...
413	Clément	Pourquoi le coq n'est pas en bas de l'arbre.
414	M_m	Oui, pourquoi le coq ne descend pas de l'arbre.
415	Nathan	Parce que y'a le renard.
416	M_m	Et donc?
417	un élève	Parce que il y a un renard.
418	un élève	Parce qu'il y a le loup.

419	Nathan	Il va le bouffer!
420	M_m	Il va le quoi?
421	Nathan	Euh!
422	Mathis	On dit pas ça.
423	M_m	Le manger, s'il te plait.
424	Quentin	Mais t'es encore enregistré!
425	M_m	Alors, si on fait le bilan, on a parlé de quoi? Louis?
426	Louis	De régime alimentaire
427	M_m	De régime alimentaire?
428	plusieurs	La chaîne alimentaire.
429	M_m	De la chaîne alimentaire exactement, et donc, certains animaux ils mangent quoi?
430	un élève	De l'herbe.
431	M_m	D'autres animaux, il y en a qui mangent également de l'herbe. Ok
432	un élève	Les herbivores mais aussi les carnivores qui mangent de la viande.
433	M_m	Ça on le verra plus tard. Mais j'ai une question pour vous. / Les filles c'est peut-être important là. / Est-ce que vous savez comment s'appelle un animal qui va se faire manger par un autre animal?
434	Nathan	Un prédateur!
435	M_m	Un prédateur?
436	plusieurs	Non.
437	Mathis	C'est predator.
438	Nathan	La proie!
439	Louis	Un carnivore.
440	M_m	Oui, mais là c'est pas ça. Une proie, d'accord? Un animal qui se fait manger par un autre c'est une proie.
441	Nathan	Un mangeur.
442	M_m	Et ensuite, un animal qui traque un autre animal, qui va le chasser c'est un?
443	un élève	Prédateur.
444	un élève	Une proie.
445	M_m	Et non, un prédateur.
446	Mathis	Ah mais je l'ai dit!
447	M_m	Le prédateur, il chasse, et celui qui se fait manger, c'est la proie. Ok? Alors, on va l'écrire sur l'affiche.

9. Retranscription de la séance 3 sur *Euromania*

numéro	intervenant	intervention
1	M_a	Alors pour commencer est-ce que vous pouvez me rappeler ce que vous avez fait hier avec Maryna et ce que vous avez appris? / Oui dis-moi.
2	Théo	En fait on a vu la chaîne alimentaire des animaux et on a ... j'me souviens plus.
3	M_a	Quelqu'un l'aide? / Oui?
4	Nathan	On travaille sur la chaîne alimentaire on avait fait des groupes pour lire une fiche.
5	M_a	D'accord, quelle fiche? Tu te rappelles? / Oui?
6	Louis	C'est d'autres langues et au début par exemple il y avait un caméléon, une poule et une vache et fallait les relier à la nourriture qu'ils mangeaient.
7	M_a	Hmhm
8	Louis	Et ensuite il y avait le soleil.
9	Théo	<i>O sol.</i>
10	Louis	Les plantes, une chèvre et le loup.
11	un élève	<i>Cabra et lobo.</i>
12	Louis	Ensuite y'avait une grenouille qui se faisait manger par un serpent. Le lion qui mangeait le zèbre, la souris mangeait le fromage et le hibou mangeait la souris.
13	M_a	D'accord. Ok. Qu'est-ce que vous en aviez conclu? À la fin de la séance qu'est-ce que vous en aviez conclu de tout ça? / Vas-y.
14	Mathis	Moi j'ai juste compris que que y'a un predator dans fortnite c'est tout.
15	M_a	Y'a un?
16	Mathis	Un predator.
17	Théo	[rires]
18	M_a	Ouais, je suis pas sure que c'était exactement ça mais bon, je vois ce que tu veux dire. Qu'est-ce qu'il voulait dire par là? / Qui c'est qui veut reprendre ce qu'il a dit, avec des termes qu'on veut vraiment entendre? / Oui?
19	Clément	Prédateur?
20	M_a	Prédateur, et qu'est-ce que c'était le prédateur?
21	Clément	Et bah c'est par exemple le lion qui mange le zèbre, le lion c'est un prédateur
22	Théo	Je peux expliquer?

23	M_a	Oui.
24	Lea	Euh c'est par exemple le lion, il va chasser les gazelles?
25	Théo	J'peux expliquer?
26	M_a	D'accord, oui vas-y?
27	Théo	Les prédateurs en fait, ce sont les animaux qu'ils vont manger les autres animaux.
28	M_a	Exactement, et ceux qui se font manger, comment ils s'appellent?
29	plusieurs	Proie. / Les proies.
30	M_a	Les proies, très bien. Est-ce que vous avez vu d'autres choses? / Oui?
31	Louis	Les autres langues.
32	M_a	Les autres langues.
33	Louis	L'espagnol, l'occitan.
34	un élève	Le catalan.
35	M_a	Oui, vas-y dis-nous. Dis-moi ton prénom?
36	Théo	Théo, on a des feuilles.
37	M_a	Ah bah si vous pouviez les sortir comme ça ça sera. Sortez vos petites étiquettes avec vos prénoms / Super! / Alors Théo?
38	Théo	En fait on avait travaillé sur un texte, donc il a dit vrai tout à l'heure. Il a dit qu'on avait travaillé sur un texte et y'a le soleil, <i>o sol</i> , y'a y'a les plantes, y'a le loup, y'a la chèvre je crois. En fait on avait travaillé sur un texte qui écrit que le soleil donne de l'énergie à les plantes pour pousser, ensuite la chèvre elle mange les plantes et aussi la chèvre elle se fait manger par le loup.
39	M_a	D'accord, très bien.
40	Théo	<i>Le lobo</i> , le <i>cabra</i> .
41	un élève	Le loup.
42	Théo	<i>Lobo</i> .
43	M_a	D'accord, super. Donc on va continuer ce travail et pour ça on va retravailler comme un peu hier sur des documents dans d'autres langues et vous allez devoir essayer de répondre aux questions euh... en vous aidant de ce que vous pouvez et de ce que vous avez vu hier aussi.
44	M_h	Alors le document 4 qui était sur l'autre côté de la feuille, il est dans votre classeur, vous pouvez le récupérer [?]
45	Théo	On va travailler par deux ou tout seul?
46	M_a	Euh... vous pouvez travailler par deux.
47	#N/A	[travail sur les documents]
48	M_a	Alors qui peut me dire ce qu'ils ont mis sur le document 3 sous le lapin. Est-ce que déjà... déjà vous allez m'expliquer la consigne parce que je mets la charrue avant les bœufs là. Qu'est-ce qu'il fallait

		faire? / Oui?
49	Quentin	En fait, la consigne c'était mets sous les ani... sous les images mets herbivore, omnivore ou carnivore.
50	M_a	Ok, est-ce que quelqu'un avait compris autre chose?
51	plusieurs	Non
52	M_a	Alors, qui peut me dire ce qu'il a mis sous le lapin? / Oui Lea?
53	Lea	Herbivore.
54	M_a	Herbivore, est-ce que quelqu'un a mis autre chose? // Alors pourquoi t'as mis herbivore?
55	Lea	Euh... bah parce que je sais que le lapin il mange de l'herbe.
56	M_a	D'accord. Et herbivore, pour toi c'est ceux qui mangent de l'herbe... c'est ça? // Est-ce que tout le monde est d'accord ou plutôt est-ce que quelqu'un n'est pas d'accord?
57	un élève	J'ai pas entendu.
58	M_a	Elle pense que pour elle les herbivores sont ceux qui mangent de l'herbe./ Lucie?
59	Lucie	Euh bah... oui parce que déjà ça commence pareil herbivore et herbe.
60	M_a	D'accord.
61	Lucie	Et euh...
62	M_a	Ok.
63	M_h	Sarah tu vas t'asseoir devant.
64	M_a	Oui les garçons.
65	Théo	Oui nous aussi on pense ça, on pense que herbivore.
66	Nathan	Moi je pense que c'est pas... qu'il est pas herbivore parce qu'il mange pas de... il sont pas herbivores parce que peut-être ils mangent pas de l'herbe. Ils mangent des carottes.
67	M_a	D'accord. Donc toi tu fais la différence entre les légumes et les herbes, c'est ça? / Oui. / Attends parce que du coup il va essayer de voir avec toi donc si tu n'écoutes pas ça n'a pas d'intérêt. Vas-y dis-nous.
68	Clément	Mais Lucie elle a tort parce que par exemple les girafes elles mangent pas d'herbe mais elles sont herbivores.
69	M_a	Qui ça?
70	Clément	Les girafes.
71	M_a	Les girafes elles mangent pas d'herbe et pourtant elles sont herbivores. C'est ça que tu as dit?
72	Clément	Oui.
73	Quentin	Les girafes ça mange les feuilles des arbres.
74	M_h	En levant la main.
75	M_a	Oui.

76	Quentin	Les girafes ça mange les feuilles des arbres.
77	M_a	D'accord, donc pour vous ça serait les herbes, les feuilles et les légumes c'est ça? / Ok, on verra... donc effectivement, Oui?
78	un élève	[?]
79	M_a	Alors attend, euh... ok donc effectivement les herbivores c'est ceux qui mangent tout ce qui est végétal, donc les légumes, les herbes, les plantes, tout ça. Ensuite, sous le tigre? Oui?
80	Louis	Carnivore.
81	M_a	Carnivore, alors pourquoi t'as dit qu'il était carnivore?
82	Louis	Parce que le tigre il mange de la viande.
83	M_a	D'accord, donc pour toi les carnivores qu'est-ce que c'est?
84	Louis	Ils mangent de la viande et...
85	M_a	Pour toi ce sont les animaux qui mangent de la viande. Est-ce que quelqu'un a mis autre chose, n'est pas d'accord ou au contraire est d'accord avec ce qu'il a dit? En levant le doigt. Oui?
86	Lea	Moi je suis d'accord.
87	M_a	Pourquoi tu es d'accord?
88	Lea	Bah parce que les carnivores ça mange de la viande.
89	M_a	D'accord. Oui?
90	Mathis	Moi je suis d'accord.
91	M_a	Pourquoi?
92	Mathis	Parce que je l'ai mis.
93	plusieurs	[rires]
94	M_a	Oui, pourquoi tu l'as mis?
95	Mathis	Parce que les tigres ça mange de la viande et euh... du coup bah je me suis dit beh... c'est carnivore.
96	M_a	D'accord, alors oui?
97	Quentin	Moi je suis d'accord.
98	M_a	T'es d'accord aussi? Ok.
99	Quentin	Et euh j'ai jamais vu un tigre manger des herbes ou bien des plantes.
100	plusieurs	[brouhaha]
101	M_a	Alors, effectivement, est-ce que quelqu'un, donc n'est pas d'accord avec ça? / Non?
102	un élève	Moi je suis d'accord.
103	M_a	Alors très bien effectivement, les carnivores / les garçons s'il vous plait / les carnivores sont ceux qui c'est les animaux qui mangent de la viande. Et alors celui-là? Bon du coup c'est facile il en restait plus

		qu'un. Mais c'est un peu plus compliqué euh... oui?
104	Lola	Bah lui je l'ai mis euh... omnivore.
105	M_a	Omnivore, alors est-ce que vous avez... donc vous je sais que vous aviez pas mal réfléchi toutes les deux pour savoir qu'est-ce que ça voulait dire. Est-ce que vous avez trouvé la solution ou est-ce qu'on demande aux autres?
106	Lola	Euh j'ai trouvé la solution.
107	M_a	Alors dites nous.
108	Lola	On l'a mis en dessous du sanglier.
109	M_h	Oui tu l'as mis en dessous du sanglier mais pourquoi?
110	Lola	Bah parce que euh... c'est le dernier.
111	M_a	D'accord mais ma question c'était est-ce que vous savez ce que ça veut dire omnivore?
112	Lola	Euh bah j'ai déjà entendu et je savais ce que ça veut dire mais maintenant je m'en rappelle plus.
113	M_a	D'accord.
114	Quentin	Omnivore je sais!
115	Nathan	Je sais ce que ça veut dire.
116	M_a	Euh oui vas-y.
117	Quentin	Nous on est omnivore.
118	M_a	D'accord et qu'est-ce que ça veut dire?
119	Quentin	Euh omnivore ça veut dire tu manges des légumes, de la viande, de tout.
120	M_a	D'accord. C'est ce que tu voulais dire aussi?
121	M_h	Et le sanglier il mange quoi?
122	un élève	De tout.
123	M_h	De tout c'est à dire?
124	plusieurs	[brouhaha]
125	M_h	Louis?
126	Louis	euh des herbes, de la viande, des légumes.
127	M_h	Quoi comme viande? Comme nous, il mange du steak?
128	plusieurs	[rires]
129	un élève	Bah oui en plus il est omnivore.
130	M_h	Il mange pas du steak // Donc des petites bêtes sûrement.
131	M_a	Des insectes, ce genre de chose // très bien alors // Donc, si on fait un résumé. Herbivore qu'est-ce que ça veut dire en levant le doigt? / Oui?

132	Lea	Qui mange de l'herbe.
133	M_a	Qui mange de l'herbe? Est-ce que tu peux compléter est-ce qu'il mange que de l'herbe? Tu te rappelles?
134	Lea	Euh aussi des légumes.
135	M_a	Et, de manière générale du coup on peut dire? Il mange ... tu te souviens comment ça s'appelle cette catégorie d'êtres vivants?
136	Lea	Herbivores.
137	M_a	Non ça c'est ceux qui les mangent. / Oui?
138	Mathis	Non moi j'ai juste une question.
139	M_a	Vas-y.
140	Mathis	Est-ce que les octodons est-ce qu'ils mangent, est-ce qu'ils sont herbivores?
141	M_a	Les?
142	Mathis	Les octodons.
143	M_a	Les octodons je sais pas ce que c'est.
144	M_h	C'est des dinosaures, c'est ça?
145	Mathis	Non c'est des espèces, chez papa j'ai un octodon et euh... et je savais pas quoi il mange du coup j'ai posé la question. C'est comme euh... c'est comme un hamster mais je sais pas comment dire.
146	M_a	D'accord, c'est un rongeur donc. Et bah du coup ça je sais pas trop te dire.
147	plusieurs	[brouhaha]
148	M_h	Allez on se reconcentre sur les herbivores là.
149	M_a	Euh du coup on disait comment s'appelait la catégorie des ... qui mange les plantes et les
150	un élève	Herbivores.
151	M_a	Oui mais comment ça s'appelle toutes ces catégories? / Oui?
152	un élève	Les herbivores.
153	M_a	Oui ça c'est la catégorie qui mange ces choses mais nous on voulait le nom de la catégorie ... tout ce qu'on appelle / La grande classe qui désigne ces êtres vivants... / Oui?
154	Nathan	Les végétariens.
155	M_a	Presque. / Oui?
156	Lucie	La chaîne alimentaire.
157	M_a	Pardon?
158	Lucie	La chaîne alimentaire.
159	M_a	Non là on cherche le mot pour dire les plantes, les herbes...

160	M_h	Les végétariens c'est de la même famille que quel mot?
161	un élève	Les végétal!
162	Quentin	Végétation.
163	M_a	Exactement/ Alors très bien, donc carnivore maintenant. En levant la main, qu'est-ce que ça veut dire carnivore? / Oui.
164	Lola	Euh ça veut dire qui mange de la viande euh...
165	M_a	Très bien. Et omnivore? / Oui?
166	Nathan	Qui mange de tout.
167	M_a	C'est à dire?
168	un élève	Bah qui mange de la viande, des insectes des légumes et [?]
169	un élève	C'est un mélange d'herbivore et de carnivore.
170	M_a	Voilà. OK super. Alors, maintenant on va répondre aux questions. Qui peut me lire la première? Qui peut me lire la première question? Oui vas-y / Toi oui, excuse-moi j'ai pas ton prénom.
171	Clément	De quoi traitent les documents des pages précédentes.
172	M_a	Et alors, de quoi ça parle?
173	Clément	Euh du régime alimentaire.
174	M_a	Du régime alimentaire? Oui... / Oui?
175	Mathis	Moi j'ai mis de ce que mangent les animaux.
176	M_a	Oui, c'est pareil et comment on appelle tout ça?
177	Lucie	La chaîne alimentaire.
178	M_a	En levant la main.
179	Louis	La chaîne alimentaire.
180	M_a	La chaîne alimentaire. Très bien. Qui peut me lire la question 2?
181	M_h	Nathan arrête!
182	M_a	Lucie?
183	Lucie	Euh pour quelle raison tous les êtres vivants s'alimentent-ils?
184	M_a	Et la réponse alors?
185	Lucie	Euh c'était pour grossir.
186	plusieurs	Non.
187	M_a	Euh... oui?
188	un élève	Pour survivre.
189	M_a	Pour survivre et pourquoi... comment... est-ce que vous pouvez préciser? / Oui?

190	Mathis	Pour vivre.
191	M_a	Pour survivre, pour vivre. / Oui?
192	Théo	Pour l'énergie.
193	M_a	Pour avoir de l'énergie, et pour pouvoir vivre, survivre./ Alors il y a une troisième question qui peut me lire la troisième euh non c'est voilà. Qui peut me la lire quand même? Vas-y.
194	Théo	Donne des exemples d'animaux pour chacun de ces régimes alimentaires. Euh herbivore, carnivore, omnivore.
195	M_a	Alors qu'est-ce que vous avez mis pour herbivore?
196	Théo	Herbivore? Euh zèbre.
197	M_a	Zèbre. Qui a mis autre chose? Oui, Lucie?
198	Lucie	Euh des chèvres.
199	M_a	Des chèvres. Oui?
200	Mathis	Une vache.
201	M_a	Une vache. Oui?
202	Clément	Lapin zèbre mouton panda et vache.
203	M_a	Euh j'ai p...
204	Clément	Lapin
205	M_a	Lapin oui. Que des animaux qu'on n'a pas dit.
206	un élève	Les poules.
207	M_a	Ah est-ce que les poules c'est herbivore?
208	plusieurs	Non.
209	M_a	Qu'est-ce que ça mange une poule?
210	Nathan	Grainivore.
211	un élève	Des graines.
212	M_a	Ça mange des graines. Est-ce que ça mange que des graines?
213	plusieurs	Non.
214	M_a	Qu'est-ce que ça mange?
215	Quentin	Des plantes.
216	M_a	Oui?
217	un élève	Ça mange des herbes du pain dur et des légumes, ça mange des graines.
218	M_a	D'accord.
219	Quentin	Donc c'est un peu omnivore.

220	M_a	Oui effectivement une poule c'est omnivore.
221	M_h	Et quoi d'autre? Attends, on n'a pas terminé les poules là? Les poules elles mangent quoi d'autres que des graines, du pain dur ou des légumes?
222	Quentin	Du pain mouillé.
223	M_h	Dans la terre y'a quoi?
224	plusieurs	Des vers de terre.
225	un élève	Des animaux.
226	un élève	Des asticots.
227	M_a	Effectivement ça mange aussi donc ce qu'elle peut trouver dans la terre comme petit insecte, les vers et tout ça. Alors pour les carnivores. Qui peut me dire pour les carnivores ce qu'il a mis? / Oui?
228	Lola	Moi j'ai mis tigre, mouche, chien, chat [?]
229	M_a	Ok, quelqu'un a mis autre chose? Oui?
230	Mathis	Un lion.
231	M_a	Un lion. Encore un exemple? Oui?
232	un élève	Un puma.
233	M_a	Un puma. Très bien. // Pour les omnivores maintenant. Oui Lucie?
234	Lucie	Euh... le sanglier.
235	M_a	La sanglier. À côté.
236	Louis	Le serpent.
237	M_a	Euh le serpent je sais pas trop. Je pense que ça mange que de la viande mais je suis pas sure de moi. Ça ce serait à vérifier tu vois. Oui?
238	Mathis	J'ai mis un caméléon.
239	M_a	Un caméléon?
240	M_h	Un caméléon parce qu'on l'a vu hier.
241	M_a	D'accord.
242	M_h	Qu'est-ce qui te fait dire que le caméléon c'est omnivore? Que c'est carnivore?
243	Mathis	Euh parce que avec Quentin [?] on a trouvé le caméléon qui mangeait une mouche et du coup bah...
244	M_a	D'accord et est-ce que ça mange aussi autre chose que de la viande?
245	Mathis	Euh... je sais pas.
246	M_a	Parce que là on est à omnivore.
247	Mathis	Bah il mange euh...
248	M_a	Je suis pas sure que ça mange autre chose que des mouches.

249	Quentin	Moi je sais.
250	M_a	Oui?
251	Quentin	J'en ai deux. J'ai mis les poules du coup, et les humains.
252	M_a	Les humains? Est-ce que vous êtes tous d'accord avec ça, que les humains on est omnivore?
253	plusieurs	Oui.
254	un élève	Non.
255	M_a	Non tu n'es pas d'accord?
256	Mathis	Non.
257	M_a	Alors pourquoi tu n'es pas d'accord?
258	Mathis	Euh y'a des gens qui sont végétariens.
259	M_a	Oui, mais de manière générale?
260	Quentin	Comme moi, comme moi.
261	Mathis	Euh...
262	M_a	Dans la nature?
263	un élève	Dans la nature?
264	M_a	Est-ce qu'on mange de tout?
265	Mathis	Non.
266	un élève	Bah si.
267	Mathis	On mange pas de l'herbe.
268	plusieurs	[rires]
269	Sarah	Non mais on mange des légumes c'est comme les herbivores.
270	Mathis	Ah!
271	M_a	Donc effectivement, nous aussi les Hommes on est omnivores./// Alors, maintenant vous allez prendre, vous allez faire le document 7 je vous en dis pas plus vous essayez de comprendre la consigne et de le faire.
272	M_h	On fait l'activité du document 7. Vous avez 3 minutes parce qu'après il faut qu'on corrige.
273		[exercice par deux]
274	M_a	Alors on va corriger ensemble, tant pis si vous avez pas fini parce qu'on est un peu en retard. Alors, qui veut / chut / Quand il y aura le silence, les garçons s'il vous plaît au fond. Allez Clément, tu peux venir nous montrer la chaîne que tu as fait avec le feutre?
275		[Louis dessine]
276	plusieurs	Pas du tout!
277	M_a	Alors, tu nous explique en même temps?

278	Louis	Parce que ça ça mange que les plantes.
279	M_a	Parle fort parce que je suis pas sure que au fond ils t'entendent.
280	Louis	Ça mange que des plantes. Ça ça mange de l'herbe ça ça mange pas de viande.
281	M_a	Alors, donc là tu as entouré les choses qui ne peuvent pas se manger entre elles c'est ça? Alors, est-ce que c'est ce qu'il fallait faire? Est-ce que les chaînes alimentaires c'est ça?
282	plusieurs	Non.
283	un élève	C'est ce qui se mange.
284	Louis	[?]
285	M_a	D'accord mais c'était pas ça qu'on voulait. Nous on voulait savoir en fait justement qui mange quoi. Une chaîne alimentaire c'est qui mange quoi. Par exemple , le lion il mange la gazelle et la gazelle elle mange de l'herbe. Ça c'est une chaîne.
286	plusieurs	Moi, je sais.
287	plusieurs	[brouhaha]
288	M_a	Je n'interroge que ceux qui ne crient pas / Euh... Lucie c'est ça? Tu peux venir?
289	plusieurs	Oh!
290	M_a	Ah bah c'est la seule qui n'a pas crié donc la prochaine fois essayez de pas parler sans...
291	plusieurs	[brouhaha]
292	M_a	Allez, on se concentre s'il vous plaît parce qu'on est en retard.
293	Lucie	La grenouille elle mange les insectes, euh le loup...
294	Nathan	Mais non, l'autruche.
295	Quentin	C'est une oie.
296	Lucie	Il mange le mouton.
297	M_a	D'accord.
298	Lucie	Le mouton, il mange l'autruche
299	M_a	Le mouton il mange l'autruche? // Alors, déjà celui-là on va l'effacer parce que t'es pas sure. Est-ce que quelqu'un n'est pas d'accord avec ce qu'elle a fait jusqu'à présent? / Oui Théo?
300	Théo	J'ai fait d'autres choses.
301	M_a	T'avais fait ça plus quelque chose en plus c'est ça? // Alors attends d'abord il y avait quelqu'un qui n'était pas d'accord avec ça. C'était toi?
302	Mathis	Euh ah non en fait.
303	M_a	Oui?
304	Lea	Moi j'ai encore une autre chaîne.
305	M_a	D'accord mais alors attends. D'abord tout le monde est d'accord avec ça pour l'instant?

306	plusieurs	Oui.
307	plusieurs	Non.
308	M_a	Non, pourquoi t'es pas d'accord?
309	Nathan	Parce que le loup il mange pas les insectes.
310	un élève	Bah si.
311	M_a	Là il est avec le mouton.
312	Nathan	Ah d'accord.
313	plusieurs	[?]
314	M_a	Théo, tu avais quelque chose à nous montrer en plus? Allez.
315	Théo	Euh, je laisse ou j'efface?
316	M_a	Laisse le parce que ce qu'elle a fait c'était juste.
317	Théo	Euh en fait moi j'ai pas fait comme, j'ai pas fait par exemple la grenouille elle mange les insectes. J'ai fait comme ça : les insectes se font manger par une ... j'ai fait comme ça.
318	M_h	Ah t'as fait la flèche dans l'autre sens?
319	M_a	Ok.
320	Nathan	Moi je peux rajouter un autre truc?
321	Théo	Euh par exemple à la place de faire ça, moi j'ai fait ça.
322	M_h	Ok, vas-y fait la. Ensuite?
323	Théo	Ensuite j'ai fait ça euh là.
324	M_a	Vas-y trace-le.
325	Théo	Les plantes se font manger par le mouton. Et le soleil, bah fait pousser les plantes.
326	M_h	Et le mouton il se fait manger par qui?
327	Théo	Euh bah il se fait manger par le loup.
328	M_h	Alors vas-y.
329	Théo	Bah c'est déjà fait.
330	M_a	Mais fais-le de la couleur rouge comme ça on voit bien.
331	M_h	Tu nous as dit que tu l'avais pas fait dans le même sens.
332	M_a	Ok, super. Allez, un dernier... euh oui. Viens. Tiens, utilise du vert comme ça on voit bien.
333		[Quentin dessine]
334	Quentin	La cigogne, elle mange la grenouille.
335	M_a	Ok et ensuite la grenouille qu'est-ce qu'elle mange?
336	plusieurs	[brouhaha]

337	M_a	Ok. Alors tu peux aller te rasseoir merci. On arrête là parce que il y a plusieurs possibilités.
338	M_h	Hey, Mathis!
339	M_a	Alors, c'est pas grave, même si t'as pas pu montrer, y'en a plein de possibilités mais effectivement, ce qu'on appelle chaîne alimentaire c'est pas forcément juste deux animaux qui se mangent entre eux. C'est, ça peut aussi être, vous voyez là il y a plusieurs successions par exemple. Ou même pour le rouge c'est pareil y'en avait euh le soleil qui nourrit l'herbe, l'herbe le mouton et le mouton qui se fait manger par le loup. Et tout ça ça fait une chaîne. Ça fait toute une chaîne.
340	Sarah	Et le loup il se fait manger par quoi?
341	M_a	Et le loup, il se fait manger par ...
342	M_h	Sarah, il y a un document qu'on n'a pas regardé hier et dans le document 6, on nous parle du loup de quand il est mort par quoi il se fait manger. Ça tu le regarderas chez toi.
343	M_a	Alors, très bien. Qu'est-ce qu'on a appris aujourd'hui? / En levant la main. Louis?
344	Louis	Les herbivores, les carnivores et les omnivores.
345	M_a	D'accord. Comment on pourrait appeler ça?
346	un élève	Les chaînes alimentaires.
347	M_a	Oui, Théo?
348	Théo	Bah c'est encore la chaîne alimentaire.
349	M_a	La chaîne alimentaire... là la chaîne alimentaire c'est ce qu'on a vu, c'est qui mange quoi. C'est tout ce qui est... c'est le ... qui mange quoi vraiment. Là c'est plus des?
350	M_h	Moi par exemple, si je mange que des yaourts, je fais un ...
351	plusieurs	Régime.
352	M_a	Donc c'est les...
353	un élève	Régimes alimentaires.
354	M_a	Voilà.
355	M_h	Les régimes alimentaires.
356	M_a	Super, très bien. Alors, on va lire la leçon. Qui est-ce qui veut bien faire la lecture de la leçon. Oui vas-y.
357	Mathis	[lecture de la leçon]

10. Retranscription de la séance 4 sur *Euromania*

numéro	intervenant	intervention
--------	-------------	--------------

1	#N/A	[travail individuel des élèves]
2	M_m	Donc, on va prendre cette feuille, la feuille d'exercice. On va lire la première consigne, la première question. Qui c'est qui la lit? Nathan, la première question là.
3	Nathan	Pour faire en sorte que le loup ne mange pas la chèvre ni que la chèvre ne mange les choux, le batelier doit penser à la façon dont il va traverser la rivière. Que doit faire le batelier ? Relie les indications en diverses langues aux épisodes.
4	M_m	Aux épisodes. Donc là vous aviez des indications des épisodes, d'accord? Les épisodes en français, les indications en différentes langues et vous devez relier chaque indication au bon épisode. Ok? On va voir, peut-être que c'est moi qui me suis trompée au final.
5	Théo	Menteuse.
6	plusieurs	[rires]
7	M_m	En fait, je sais pas si vous avez compris, mais ce qu'il y a à droite, c'est pas la traduction de ce qu'il y a à gauche. On est d'accord?
8	Lucie	Oui.
9	Mathis	Hein?
10	Lucie	C'est la suite de...
11	M_m	C'est pas la traduction, c'est la suite.
12	Mathis	Ah Quentin!
13	un élève	On peut refaire?
14	un élève	Oh non!
15	M_m	Si on prend l'indication qui est en portugais. La première, celle-ci.
16	plusieurs	[brouhaha]
17	M_m	Si on prend cette première indication, celle qui est en portugais, c'est la première phrase d'accord, du texte en portugais. <i>Primeiro, o barqueiro embarca a cabra.</i>
18	un élève	<i>A cabra.</i>
19	M_m	<i>A cabra.</i> Louis?
20	Louis	Le batelier embarque la chèvre.
21	M_m	Le batelier embarque la chèvre. Alors, est-ce que vous avez tous trouvé ça?
22	Lea	Euh non.
23	M_m	Comment vous avez fait pour comprendre?
24	M_a	S'il vous plaît, on s'écoute parce que sinon on va pas s'en sortir./ Allez assieds toi, allez dépêche-toi, merci.
25	M_m	Comment vous avez fait en premier pour comprendre ce qui se passait en premier dans le texte? Quand vous avez lu les différents textes? Comment vous avez fait? Nathan?
26	Nathan	Et bah en fait moi et Théo on lisait le texte et on essayait de comprendre certains mots.

27	M_m	Ouais.
28	Théo	On a compris certaines phrases.
29	M_m	Vous avez compris des mots de certaines phrases. D'accord. Pourquoi? parce que ça ressemblait à quoi?
30	Théo	Euh non en fait parce qu'on a lu le texte dans des autres langues.
31	M_m	Ouais.
32	Théo	On avait celui en français.
33	M_m	Ouais.
34	Théo	Du coup on a compris qu'est-ce que ça voulait dire. Comme par exemple à chaque... à chaque texte par exemple l'italien, y'a des phrases ça ressemble à celui d'en français et on dit que c'est ça.
35	M_m	Ouais, c'est vrai. Ça ressemble beaucoup d'accord? Donc là encore une fois, on va / Nathan tu viens devant s'il te plaît. /
36	plusieurs	[brouhaha et interruption classe]
37	M_a	Alors, donc est-ce que vous avez utilisé d'autres techniques pour essayer de comprendre les textes? Oui // Y'a Lola qui parle, je n'entends rien.
38	Lola	Y'a des mots en gras qui ressemblent un peu au français.
39	M_a	Y'a des mots qui ressemblaient au français, par exemple?
40	Lola	Euh en espagnol, en portugais par exemple, le quatrième mot ça me fait penser à embarquer.
41	M_a	Le quatrième mot ça te faisait penser à embarquer. D'accord.
42	Quentin	<i>Embarca.</i>
43	M_a	Oui.
44	Mathis	Euh en fait c'est pas par rapport au travail, c'est juste Quentin en fait il a cru que en fait par exemple le portugais la traduction en fait c'est les mêmes. Quentin il a relié par exemple le 1 et le 1, le 2 et le 2.
45	M_a	Ah d'accord.
46	plusieurs	[rires]
47	Théo	Quentin!
48	un élève	Mais je t'avais dit que c'était pas ça.
49	Quentin	Mais je croyais que ça voulait dire la même chose.
50	M_a	Bon ça arrive à tout le monde de se tromper, c'est pas grave.
51	Théo	Non mais moi je lui ai dit que c'était la traduction, qu'il fallait faire comme ça la traduction, c'était la suite.
52	M_m	Alors, pour le premier, vous avez dit que c'était quel épisode alors, que ça correspondait à quel épisode?

53	Quentin	Portugais.
54	Lucie	Le portugais.
55	Nathan	Le portugais.
56	M_m	D'accord, mais le portugais ça correspondait à quel épisode?
57	Nathan	Nous on croyais que ça allait à la première.
58	Quentin	La troisième.
59	Nathan	Nous on croyais que ça allait à la première.
60	Mathis	Oui, nous aussi on pensait que ça allait à la première.
61	M_m	Alors, si on reprend le texte.
62	Théo	Je sais, j'ai trouvé.
63	M_m	Par exemple, en espagnol, <i>primero, el barquero embarca a la cabra</i> . Qu'est-ce qu'on comprend? <i>Primero el barquero embarca a la cabra</i> . Théo?
64	un élève	En premier.
65	Théo	Le batelier embarque à nouveau la chèvre.
66	Clément	Non c'est pas ça.
67	M_m	Alors, pourquoi c'est pas ça Clément?
68	plusieurs	[brouhaha]
69	Clément	Le batelier embarque la chèvre et du coup après il dépose la chèvre. Du coup c'est le batelier dépose la chèvre.
70	M_m	Et du coup ça va être le batelier dépose la chèvre d'accord? Y'a certains d'entre vous qui ont là on a le mot <i>embarca</i> alors ça ressemble à embarque. C'est vrai, ça ressemble beaucoup. Sauf que là on a « à nouveau » alors que c'est la première chose que l'on dit alors est-ce qu'on peut nous dire à nouveau?
71	Lola	Bah non.
72	M_m	Bah non, à nouveau ça veut dire qu'il l'avait déjà fait une fois d'accord? Donc on est d'accord avec Clément. Là le batelier dépose la chèvre. Ok? Ensuite, la deuxième indication. En occitan. / La deuxième indication.
73	Nathan	Je crois que je sais.
74	M_m	<i>Après aver daissada la cabra...</i>
75	Nathan	Je crois que je sais.
76	M_m	Nathan.
77	Nathan	Après avoir déposé la chèvre.
78	M_m	D'accord. Après avoir déposé la chèvre, mais qu'est-ce qu'il fait? Après, du coup le batelier?
79	Quentin	Il le reprend à nouveau, il le reprend à nouveau.

80	Nathan	Le batelier va chercher le loup.
81	M_m	On est d'accord avec Nathan?
82	plusieurs	Oui.
83	plusieurs	Non.
84	M_m	Pourquoi on n'est pas d'accord?
85	Clément	Si, on est d'accord.
86	M_m	Ah, Lola?
87	Lola	parce que moi je dis que en occitan moi je dis que <i>cabra</i> ça veut dire chèvre
88	#N/A	[interruption, mise en veille du projecteur]
89	M_m	Alors, si on reprend le texte, on va continuer avec l'occitan d'accord? <i>Après aver daissada la cabra sus la riba dreita, se'n torna cercar lo lop.</i>
90	Nathan	Ah le <i>lop</i> !
91	M_m	Nathan.
92	Nathan	<i>Lo lop</i> ça veut dire le loup.
93	M_m	Le loup, alors? Donc, il fait quoi avec le loup?
94	Nathan	Et beh du coup il va le chercher.
95	M_m	Donc du coup il va le chercher, est-ce qu'on est d'accord? Je pense que oui. D'accord? C'est clair pour tout le monde?
96	Nathan	Mais je connais l'histoire.
97	M_m	Donc le batelier va chercher le loup. Euh... oui c'est ça. Ensuite, la troisième indication? En italien, vous pensez qu'elle veut dire quoi celle-ci?
98	Théo	C'est bon, cette fois je suis sur.
99	M_m	Théo, si t'es sur.
100	Théo	Ah, euh attends déjà <i>prima di tornare all'altra riva.</i>
101	M_m	Ouais, et donc? Ça ça voudrait dire quoi?
102	Théo	Euh, je suis pas sur, le batelier embarque.
103	Nathan	Que...euh.. ça veut dire...
104	M_m	Lola?
105	Lola	Bah moi je dis que le troisième ça va au [?].
106	M_m	Avec quoi tu le mettrais alors Lola?
107	Lola	Bah moi je l'ai mis au deuxième.
108	M_m	Toi tu l'as mis au deuxième. Alors est-ce que vous pensez... déjà ça voudrait dire quoi en italien cette indication?

109	Quentin	Premier.
110	M_m	<i>Prima di tornare all'altra riva. Oui?</i>
111	Mathis	Moi je dirais que <i>riva</i> et <i>prima prima</i> ça veut dire peut-être premier. Et <i>riva</i> euh rivière.
112	M_m	<i>Riva</i> , on avait dit quoi? La... rive, d'accord, ça ressemble à la rive. Donc c'est ça, <i>riva</i> c'est rive.
113	Nathan	Du coup je sais.
114	M_m	Et <i>prima</i> , si on regarde dans les autres langues, <i>prima di</i> .
115	Nathan	Ça veut tous dire le batelier.
116	M_m	<i>Antes de, antes de, abans de</i> , ça voudrait dire quoi là?
117	Nathan	Ça veut dire le batelier.
118	Mathis	Les animaux.
119	M_m	Hmhm
120	Mathis	La barque.
121	M_m	hm
122	Quentin	La barque non!
123	M_m	Toi t'as dit ça ressemble à premier. C'est vrai ça ressemble un petit peu à premier et si on regarde <i>antes, abans, abans...</i>
124	Louis	Avance.
125	Mathis	Avance d'un.
126	M_m	Avance? Si je vous dis juste <i>aban</i> ?
127	Théo	On est à laquelle déjà?
128	M_m	<i>Aban</i> ?
129	un élève	Avance.
130	M_m	hm
131	Nathan	Avancer.
132	M_m	Avant.
133	Nathan	Ah!
134	Mathis	A quoi? Avant? Ah oui!
135	M_m	Et oui.
136	Théo	On est à laquelle?
137	M_m	On va lire la phrase en entier en italien. Écoutez bien. <i>Prima di</i>
138	Mathis	Avant
139	M_m	<i>tornare all'altra riva, carica di nuovo la capra e la trasporta sulla riva sinistra.</i>

140	Théo	Attends, je crois que j'ai compris un truc ça veut dire que... attends... ça veut dire que le batelier euh... fait passer la chèvre?
141	M_m	Y'a quelque chose avec la chèvre, oui t'as bien repéré. Écoutez.
142	un élève	Attends relis la phrase.
143	Nathan	Il va chercher la chèvre.
144	M_m	<i>Carica di nuovo la capra. Di nuovo.</i> Théo?
145	Théo	Avant, le batelier... attends...
146	Quentin	Non, non!
147	M_m	<i>Di nuovo</i> , on en a parlé tout à l'heure.
148	Nathan	<i>Riva</i> , le batelier embarque à nouveau la chèvre.
149	Quentin	Le le le le batelier embarque à nouveau la chèvre.
150	M_m	Et oui, <i>di nuovo</i> , à nouveau.
151	Mathis	Quentin! Qu'est-ce qu'il fait Quentin?
152	Théo	C'est ce que je voulais dire tout à l'heure mais j'ai dit non non c'est bon...
153	M_m	Bah tu vois, il fallait croire.
154	Nathan	On a réussi.
155	M_m	Ensuite, bon en roumain.
156	Théo	Je sais comment on a fait.
157	M_m	Oui, c'est intéressant, comment vous avez fait?
158	Nathan	Nous on croyait que...
159	M_m	Chut, laisse parler Théo.
160	Théo	Euh en italien, c'est ça, <i>prima di tornare</i> en fait on a vu le texte en ... non pas en français. On a vu le texte, attends, italien, on a vu le texte italien. En fait on a vu qu'à y'a <i>prima</i> là y'a <i>prima di tornare</i> c'est la même que celle là. Et quand on a vu dans le texte en français en fait, euh moi j'ai fait une technique. J'ai vu le point là avant <i>prima di tornare</i> et j'ai cherché là et j'ai trouvé donc euh...
161	M_m	D'accord, donc toi t'as comparé entre l'italien et le français.
162	Théo	Oui.
163	M_m	Mais ce qu'on pouvait faire aussi et dont on n'a pas parlé, c'était par exemple prendre le texte italien et regarder dans les autres langues. Regarder par exemple le texte occitan. Si ça ressemblait, si on comprenait un petit peu plus etcetera, comparer entre différentes langues, qu'on parle pas forcément, ça marche aussi. D'accord? Ok. Euh... l'indication en roumain, alors? Celle-là je suis désolée je vais pas vous la lire, je parle pas le roumain. Alors, Louis?
164	Louis	<i>Când capra ajunge pe malul stâng.</i>
165	M_m	Ouais, alors tu penses que ça voudrait dire quoi?

166	Louis	Euh... je sais pas moi.
167	M_m	Alors, on regarde tous cette phrase là du texte roumain qui commence par <i>când</i> . Vous avez le mot en gras. C'est l'avant-dernier mot en gras dans le texte.
168	Quentin	Quoi?
169	Lola	L'avant dernier mot du texte en roumain.
170	M_m	L'avant dernier mot du texte en roumain. Est-ce que vous le voyez? Là ou il y a écrit <i>când</i> .
171	Quentin	Ah oui, <i>când</i> .
172	M_m	Ok. Est-ce qu'on comprend le roumain?
173	un élève	Non.
174	M_m	Est-ce que ça ressemble beaucoup au français?
175	plusieurs	Non.
176	M_m	Alors là on est bloqué. Qu'est-ce qu'on peut faire? Louis?
177	Louis	On peut faire l'italien parce que le roumain ça vient d'Italie.
178	M_m	On peut regarder le texte italien d'accord, pour essayer de comprendre. Les textes c'est les mêmes, entre eux. Donc là maintenant, si on prend l'avant-dernier mot du texte en italien. L'avant-dernier mot en gras.
179	Quentin	<i>Quando, quando quando.</i>
180	M_m	Voilà, il y a écrit <i>quando</i> . On va essayer de le lire? D'accord? <i>Quando la capra arriva sulla riva sinistra, prende i cavoli che scarica accanto al lupo.</i> Est-ce qu'on comprend?
181	un élève	Non.
182	M_m	Qu'est-ce qu'on peut faire?
183	Quentin	Bah... regarder le texte en français.
184	M_m	En français c'est pas le même texte attention.
185	Nathan	Non je crois que je sais, je crois que je sais!
186	M_m	Nathan.
187	Nathan	À la fin à <i>stâng</i> y'a une virgule, peut-être que dans l'italien on pourra trouver la, le <i>quando</i> à la virgule.
188	M_m	Oui, mais ça y est ça on vient de le lire, mais on a dit qu'on comprenait pas trop non plus le texte italien. Alors qu'est-ce qu'on peut faire si on comprend pas le texte, ni le roumain ni l'italien?
189	Nathan	Tadada, on le relie au pif.
190	M_m	Au pif tu crois?
191	Nathan	Oui.
192	M_m	Bah non. On va s'appuyer sur les autres textes, dans les autres langues. Par exemple, si on prend le

		texte espagnol. <i>Cuando la cabra ya está en la orilla izquierda, lleva las coles y las desembarca junto al Lobo.</i>
193	Théo	C'est la même chose en fait dans le texte roumain et dans le texte espagnol.
194	M_m	Bah oui c'est la même chose. Donc cette phrase qu'est-ce qu'elle veut bien pouvoir dire?
195	Nathan	Elle veut dire exactement la même que l'italien.
196	M_m	<i>Cuando la cabra ya está en la orilla izquierda,</i>
197	Clément	Ah!
198	M_m	<i>lleva las coles y las desembarca junto al Lobo.</i> Lola?
199	Lola	Moi je dis que ça va avec la batelier revient chercher la chèvre.
200	M_m	Le batelier revient chercher la chèvre. Euh...
201	Théo	Déjà on a une idée de le texte qu'est-ce que ça veut dire.
202	M_m	Déjà qu'est-ce que ça voudrait bien pouvoir dire?
203	Mathis	Mais je sais pas moi.
204	M_m	En roumain là, est-ce qu'il y a pas un mot...
205	Théo	J'ai compris un truc.
206	M_m	Oui.
207	Théo	Tout à l'heure, j'ai compris un truc, tout à l'heure j'ai compris le chou en... je sais pas c'était lequel le texte, tout à l'heure. C'était le texte, j'ai compris chou.
208	M_m	<i>Las coles.</i>
209	Théo	<i>Las coles.</i>
210	M_m	C'est le texte espagnol d'accord? Oui, c'est le chou d'accord? Donc qu'est-ce qui se passe?
211	Théo	Ça veut dire la chèvre elle va manger le chou.
212	M_m	<i>Cuando.</i> Regardez je vais essayer de le mimer d'accord, pour que vous compreniez mieux. <i>Cuando la cabra. Cabra</i> c'est bon pour tout le monde.
213	Théo	Oui, on le sait.
214	Quentin	C'est la chèvre.
215	M_m	<i>Cuando la cabra ya está en la orilla izquierda, euh ... lleva las coles.</i>
216	Nathan	Le rivage.
217	M_m	<i>Lleva las coles.</i>
218	Nathan	Le rivage.
219	M_m	<i>Las coles,</i> vous avez compris? <i>Las coles.</i>
220	Quentin	Le chou.

221	M_m	Le chou. <i>Lleva la coles.</i>
222	Mathis	On pose le chou.
223	M_m	Ouais.
224	Quentin	Sur le barque.
225	M_m	<i>Y las desembarca.</i>
226	Quentin	Sur la barque.
227	Lola	Sur la barque.
228	M_m	<i>Junto, junto al lobo.</i>
229	un élève	J'ai compris.
230	Quentin	Ah, pour pas que le loup les mange, pour pas que le chèvre les mange!
231	M_m	<i>Las desembarca, las coles, las desembarca junto al lobo.</i>
232	un élève	Je sais.
233	Théo	Attends, temps, temps!
234	M_m	Louis?
235	Louis	Euh [?] afin que la chèvre le mange pas, le batelier dépose les choux.
236	M_m	Oui, le batelier dépose les choux, d'accord? Elle les dépose à côté de qui, les choux?
237	Louis	Le loup.
238	M_m	Oui, <i>al lobo</i> d'accord? <i>Lobo</i> c'est le loup.
239	Nathan	Parce que le loup il est pas végétarien.
240	Théo	Mais pourquoi?
241	Nathan	Le loup il est pas herbivore.
242	M_m	C'est ça. Donc là, le batelier dépose les choux. On a enfin compris de quoi ça parle.
243	Nathan	Le loup il est pas herbivore, il va pas manger le chou.
244	M_m	Et donc pour finir, la dernière phrase, en espagnol. <i>Finalmente, regresa para ir a buscar a la cabra.</i>
245	Nathan	Bah du coup c'est espagnol, ça va avec le batelier revient chercher la chèvre. parce qu'il reste que ça.
246	M_m	Voilà par déduction, le batelier revient chercher la chèvre. Ok? Donc maintenant, on va reprendre tout en français. Est-ce qu'on peut résumer l'histoire, la solution. Lucie?
247	Lucie	Moi j'ai mis le batelier part avec la chèvre puis il prend le loup et pour finir il part avec le chou.
248	Nathan	Non ça peut pas marcher.
249	M_m	Alors.
250	Nathan	Ça peut pas marcher.

251	M_m	Pourquoi ça peut pas marcher?
252	Nathan	Parce que une fois qu'il aura déposé la chèvre il va chercher le loup il le dépose et il va chercher les choux. Pendant qu'il va chercher les choux, le loup il va manger la chèvre.
253	Lucie	Mais oui mais si on lui [?] le chou.
254	Nathan	Et bah la chèvre elle va manger le chou.
255	M_m	Louis?
256	Louis	On dépose la chèvre, le batelier prend le chou sur lui et le loup monte avec le batelier et...
257	Nathan	Non parce que il peut pas y'a deux affaires. Il peut en prendre qu'un seul.
258	M_m	Alors.
259	un élève	J'ai trouvé.
260	un élève	Je sais.
261	Nathan	Je connais ça, mais non mais je connais l'histoire, je connais l'histoire!
262	Théo	J'ai trouvé la solution en fait.
263	M_m	On a la chèvre, on a le loup.
264	Nathan	Menteur, c'est moi qui t'as...
265	Théo	Tais-toi!
266	M_m	On a le chou. On veut passer, comment on fait? Théo?
267	Théo	En fait, lui, le batelier va prendre le chou avec lui et le loup et ensuite...
268	Nathan	Il peut pas prendre les deux.
269	Théo	Quoi? Ah!
270	M_m	Il peut pas prendre les deux. Nathan?
271	Nathan	Alors en fait il prends, attends...
272	M_m	Regardez ce que vous avez relié.
273	Nathan	Il prend la chèvre, il prend la chèvre.
274	M_m	Il prend la chèvre.
275	Nathan	Il l'emmène de l'autre côté.
276	M_m	Ok.
277	Nathan	Il prend le loup, il le dépose de l'autre côté et il et après il prend la chèvre.
278	M_m	Le loup.
279	Nathan	Il reprend la chèvre et il l'emmène.
280	un élève	Non.
281	M_m	Il reprend la chèvre et il l'emmène, ok.

282	Nathan	Ensuite, et ensuite il reprend, ensuite il prend le chou rapidement, et il l'emmène à côté du loup.
283	M_m	Ouais, donc là on a le chou.
284	Nathan	Et il remmène la chèvre pour garder les trois.
285	M_m	Exactement.
286	Nathan	Je connais l'histoire!
287	M_m	Vous avez compris?
288	plusieurs	Ouais ouais ouais
289	plusieurs	[brouhaha]
290	M_m	Pourquoi il met le chou avec le loup?
291	Nathan	Parce que le loup, parce que le loup il est pas herbivore.
292	Théo	Mais pourquoi... on fait autrement. Par exemple on met le loup avec la chou.
293	M_m	Ouais, mais on ne peut pas en prendre deux à la fois.
294	Théo	J'ai oublié!
295	plusieurs	[brouhaha]
296	M_a	Alors, on va écrire la réponse maintenant, Alors qui peut me dire la première étape? Qui peut me le rappeler? Nathan.
297	Nathan	Alors on prend la chèvre et on l'emmène de l'autre côté.
298	M_m	On écrit la correction en même temps.
299	plusieurs	Mais non. / Mais on l'a déjà écrit.
300	M_m	Si vous avez la réponse c'est bon mais ceux qui ont rien écrit ou ceux qui ont pas juste on peut prendre la correction.
301	Mathis	Ah et ceux qu'on écrit on fait quoi?
302	Nathan	Et bah tu recopies!
303	M_m	Est-ce que tu as la bonne réponse?
304	Mathis	Non.
305	M_m	Et bah tu recopies la correction.
306	Mathis	Quentin il a dit que la chèvre elle doit elle va manger le chou.
307	Quentin	Et le loup mange la chèvre.
308	Mathis	Mais en fait...
309	Quentin	Il manque plus que le loup donc dans la barque elle et donc ressort.
310	M_a	La deuxième étape? Quelqu'un d'autre. Théo?
311	Théo	Ensuite le batelier amène le chou.

312	Nathan	Non c'est pas ça, c'est le batelier emmène le loup.
313	Théo	Y'a déjà la chèvre / ah oui c'est vrai / euh il amène le loup d'abord.
314	M_a	Allez.
315	Nathan	Et il ramène la chèvre.
316	Théo	Oui.
317	plusieurs	[brouhaha]
318	Théo	Ensuite il ramène la chèvre en bas.
319	Nathan	Moi et Théo, on a pas besoin d'écrire.
320	plusieurs	[brouhaha]
321	M_a	Il dépose le loup et il récupère la chèvre.
322	Nathan	Il récupère le chou.
323	M_a	Ensuite troisième étape.
324	Théo	Attends j'ai une question.
325	M_a	Quelqu'un d'autre peut-être? Arrête de faire des grands signes, je te vois t'es devant, mais j'aimerais voir si les autres ont compris, donc je leur laisse le temps d'écrire et après...
326	Nathan	Ils ont pas compris parce qu'ils ont pas lu l'énigme sur internet.
327	Mathis	Ah mais Nathan c'est chiant!
328	Lucie	Il récupère le chou, il l'amène de l'autre côté.
329	plusieurs	[brouhaha]
330	M_a	Oui?
331	Lucie	Et ensuite, il retourne de l'autre côté puis il récupère la chèvre et il l'amène.
332	M_a	Super.
333	Théo	Mais j'ai une question. Quand par exemple on ramène, quand on ramène la chèvre de l'autre côté ensuite encore...
334	Nathan	On récupère le chou.
335	Théo	Oui, mais quand on ramène la chèvre de l'autre côté, encore on ramène le...
336	Nathan	Le chou.
337	Théo	Le loup donc après encore et la chèvre elle revient... elle fait comment elle franchement?
338	Nathan	Bah avec le batelier.
339	M_m	Beh oui c'est le batelier.
340	Théo	Mais non mais on peut pas faire deux choses.
341	Nathan	Mais non il dépose le loup et il récupère vite la chèvre.

342	Théo	Oui mais on peut pas mettre deux choses.
343	Nathan	Mais non parce que le loup il est il l'a déposé sur le rivage.
344	Mathis	Huit heures qu'on l'écoute!
345	Lola	Autant mettre le loup, après le chou, après la chèvre.
346	plusieurs	[brouhaha]
347	M_a	Maintenant, on va essayer de repérer les mots qui servent // S'il vous plait, les garçons. / Pour comprendre un texte on peut aussi se servir et d'ailleurs on l'a fait vous l'avez fait avec M_m des mots pour voir comment se passe le temps. Du coup on va essayer de trouver dans les différentes langues comment on dit les différents mots pour le temps. Alors, qui peut me dire pour « d'abord »? En vous aidant bien sûr des textes. Où est-ce qu'on retrouve « d'abord » en portugais par exemple? Comment on le lit?
348	un élève	Euh je sais pas.
349	M_a	Regardez dans vos textes.
350	Quentin	Y'a « après » en occitan.
351	M_m	Regardez les mots en gras.
352	M_a	C'est les mots en gras.
353	Mathis	Ah!
354	Quentin	<i>Enfin, y'a enfin.</i>
355	un élève	Oh cool!
356	M_m	Alors, donc « d'abord », comment on peut trouver « d'abord » dans le texte en portugais?
357	un élève	Hein?
358	Quentin	Portugais.
359	Mathis	Portugais!
360	M_m	Lucie?
361	Lucie	Je crois que j'ai trouvé [?]
362	Nathan	On a pas demandé à Clément, il parle portugais.
363	M_m	On n'a pas entendu Lucie.
364	M_a	Là on cherche « d'abord ». Ou est-ce que ça va se retrouver dans le texte? Est-ce que ça va se retrouver plutôt au début, au milieu, à la fin?
365	Quentin	Au début.
366	Théo	Au début.
367	M_a	Ok, et alors du coup est-ce que t'as une idée?
368	Quentin	Oui, <i>de foi de voi de poi.</i>
369	un élève	Mais non.

370	M_a	Euh... les mots c'est ceux qui sont en gras.
371	Quentin	Oui, <i>depoi</i> .
372	Nathan	<i>Depué, depué, depué.</i>
373	Quentin	<i>Depoi.</i>
374	M_a	<i>Depois?</i> Je sais pas comment on dit. Alors est-ce que vous pensez que c'est « d'abord »?
375	Mathis	Non.
376	M_a	Pourquoi vous pensez que c'est « d'abord »?
377	Quentin	Parce que il y a d, e, p.
378	M_m	Donc toi parce qu'il y a une lettre commune. Clément?
379	Clément	<i>Primeiro</i> euh... <i>primeiro</i>
380	M_m	Ah.
381	Théo	Mais non, ça c'est le...
382	M_m	<i>Primeiro</i>
383	un élève	Ah.
384	Nathan	Ah mais oui, d'abord!
385	M_m	Ça vous fait penser à quoi <i>primeiro</i> ?
386	Nathan	Ça veut dire premier.
387	plusieurs	Premier.
388	M_m	Et oui, premier.
389	un élève	C'est ce que j'avais dit.
390	M_m	Premier c'est quoi premier?
391	Nathan	Et du coup ça veut aussi dire d'accord.
392	M_m	D'abord, c'est en premier, d'accord? Ok?
393	Nathan	On a trouvé!
394	M_m	Maintenant, trouvez-le dans le texte en espagnol.
395	Nathan	<i>Primero.</i>
396	Mathis	Encore toi!
397	M_m	<i>Primero</i> , ça ressemble, non? Regardez.// Ensuite dans le texte occitan.
398	Nathan	<i>D'en prumièr, d'en prumièr.</i>
399	Théo	<i>D'en prumièr.</i>
400	M_m	Ouais, c'est ça.
401	Nathan	On est trop forts, on est trop forts!

402	M_m	<i>D'en prumièr. / En italien?</i>
403	Nathan	<i>Prima, prima.</i>
404	Lucie	<i>Prima.</i>
405	Mathis	<i>Prima.</i>
406	M_m	<i>Prima. Et en roumain?</i>
407	Quentin	<i>Mai întâi, Mai întâi.</i>
408	Nathan	<i>Mai întâi, Mai întâi.</i>
409	M_m	Si on lève le doigt c'est mieux, et c'est Louis que j'interroge.
410	Louis	<i>Mai întâi.</i>
411	M_m	Ouais.
412	Nathan	<i>Mai întâi.</i>
413	M_m	<i>Mai întâi</i> , j'sais pas trop comment ça se prononce.
414	plusieurs	<i>Mai întâi.</i>
415	M_m	Bon bah là, par contre pour le roumain, qu'est-ce qu'on peut dire? / Le roumain est-ce que vous auriez pu deviner que ça voulait dire « d'abord »?
416	plusieurs	Non.
417	M_m	Pourquoi?
418	un élève	Si!
419	Louis	Ça ressemble pas.
420	M_m	Clément?
421	Clément	Parce que c'est un parlé ancien.
422	M_m	Ça se parle encore le roumain.
423	Quentin	Quoi?
424	M_m	Mais ça ressemble pas, c'est vrai. Quand on regarde portugais, espagnol, italien, ça se ressemble. Mais le roumain là pour le coup ça ressemble pas trop.
425	Théo	C'est la plus, parce que c'est la plus... ça veut dire que c'est qu'elle ... non non rien. [rires]
426	M_m	Ensuite.
427	M_a	Alors, « ensuite »?
428	un élève	J'ai trouvé.
429	Nathan	<i>Dopo, dopo, dopo, dopo, dopo, dopo, dopo, dopo, dopo.</i>
430	M_m	Alors on va commencer en portugais.
431	un élève	Moi j'ai trouvé!

432	M_a	Oui Lola?
433	Nathan	<i>Dopo, dopo, dopo.</i>
434	Lola	Euh... <i>depois.</i>
435	M_a	<i>Depois.</i>
436	M_m	<i>Depois.</i>
437	plusieurs	[brouhaha]
438	M_a	Très bien. En espagnol?
439	Quentin	Mais je sais pas moi.
440	M_a	Euh oui, Nathan?
441	Nathan	<i>Despué.</i>
442	M_a	<i>Después de.</i>
443	Nathan	Ah, d'accord, mais y'a marqué « pué », y'a marqué « pué ».
444	un élève	« <i>Depué de</i> ».
445	Nathan	« <i>Despué</i> ».
446	Mathis	Tu pue.
447	un élève	« <i>Despué</i> ».
448	Quentin	Après!
449	M_a	En occitan.
450	M_m	Regardez bien là le mot en espagnol, si on enlève ça?
451	Quentin	Pué.
452	plusieurs	Pué.
453	Mathis	Quentin tu pué!
454	Nathan	Ah, puis! Ça ressemble!
455	M_m	Ça ressemble non? Certaines parties du mot.
456	Nathan	Y'a deux lettres qui vont ensemble, et la dernière. Faut juste enlever le e.
457	Louis	Je le sais en occitan.
458	M_a	Oui, Louis?
459	Louis	Après.
460	M_a	Après.
461	plusieurs	[brouhaha]
462	M_m	Les garçons, on va se calmer un petit peu? Deux minutes, on vous demande deux minutes.

463	Nathan	En italien c'est pas facile.
464	Quentin	<i>Dopo, dopo.</i>
465	M_a	Euh oui.
466	Nathan	<i>Dopo</i> , en italien ça ressemble pas du tout.
467	M_a	Oui c'est vrai que ça ressemble pas <i>dopo</i> .
468	Nathan	<i>Apoi</i> aussi, c'est bizarre.
469	Théo	Si, si un peu y'a le p là.
470	plusieurs	<i>Apoi</i> .
471	M_m	<i>Dopo</i> , ça vous fait pas penser à <i>depois</i> en portugais?
472	Nathan	Ah si.
473	M_m	Ah, un petit peu quand même.
474	M_a	Ça ressemble pas au français mais ça ressemble à d'autres langues.
475	Nathan	Ça ressemble au portugais qui ressemble au français. Du coup, en fait ça [?].
476	M_m	C'est ça.
477	M_a	Lucie, oui?
478	Lucie	<i>Apoi</i> .
479	M_a	<i>Apoi</i> , alors ça je sais pas comment ça se prononce c'est pareil.
480	Nathan	<i>Apoi</i> ça ressemble à <i>dopo</i> , <i>dopo</i> ressemble à <i>depois</i> , <i>depois</i> ressemble à <i>despué</i> et <i>despué</i> ressemble à ...
481	un élève	Tu peux te taire s'il te plait?
482	M_m	Ouais, exactement t'as tout compris Nathan.
483	Nathan	Pow, trop fort!
484	M_a	Allez ensuite... « Avant ». En portugais. Oui, Clément?
485	Clément	<i>Antes de.</i>
486	M_a	<i>Antes de.</i> / En Espagnol.
487	Louis	C'est pareil en espagnol.
488	M_a	Oui, Lola // En espagnol.
489	Lola	<i>Antes de.</i>
490	M_a	<i>Antes de.</i> Alors là vous voyez...
491	plusieurs	C'est la même chose.
492	M_a	C'est la même chose. / En occitan
493	Nathan	Ah attendez, t'enlèves le t, e, s, ça fait an comme avant.

494	M_a	Vas-y cherche-le.
495	un élève	<i>Abans de.</i>
496	plusieurs	[brouhaha]
497	M_a	Alors, Nathan, en italien?
498	Nathan	En italien ça se dit <i>prima di</i> et ça fait penser au premier. Premier jour, je crois.
499	M_a	Alors pourquoi ça se ressemble à ton avis?
500	Nathan	Premier, et il y a un autre mot qui peut changer.
501	M_a	Et alors pourquoi les deux ils se ressemblent un peu?
502	Nathan	En fait <i>di</i> ça change le mot je crois.
503	M_a	Ouais. Mais est-ce que d'abord et avant il y a un lien entre eux. parce que là du coup il y a un lien. Mais est-ce que d'abord et avant il y a un lien?
504	Nathan	D'abord... bah oui parce que d'abord ça veut dire avant quelqu'un.
505	M_m	Et, oui c'est en premier d'accord? Exactement, c'est en premier.
506	M_a	En roumain, oui Théo?
507	Théo	Ina, ina, <i>Înainte de.</i>
508	plusieurs	Mathis!
509	M_m	Mathis, tu poses ta trousse s'il te plait.
510	M_a	Super, alors ensuite. On en est à quand en portugais. Euh... oui, Lola?
511	Lola	<i>Quando.</i>
512	M_a	<i>Quando.</i>
513	Louis	Ça se ressemble en espagnol.
514	un élève	Mais pas du tout.
515	Nathan	Ah c'est pas vrai, il y a un autre mot pareil mais qui s'écrit pas de la même façon.
516	M_a	Et c'est lequel?
517	Nathan	C'est en espagnol, <i>cuando.</i>
518	M_a	Très bien.
519	Nathan	C, u, a, n, d, o, c'est pas pareil, c, u, a, n, d, o.
520	Lola	<i>Cuando.</i>
521	M_m	Alors là, vous voyez que le mot c'est le même sauf qu'il s'écrit différemment, d'accord?
522	Nathan	Y'a un c à la place du q.
523	M_m	Exactement, en espagnol ça s'écrit pas pareil qu'en portugais, mais ça veut dire la même chose et ça se prononce pareil.

524	Nathan	Si on enlève le o à <i>quando</i> avec le q, si on enlève le o ça fait quand.
525	M_a	Lucie?
526	Lucie	En occitan ça se dit <i>quand</i> .
527	M_a	Et oui, en occitan ça se dit <i>quand</i> . Alors là qu'est ce qu'on remarque?
528	plusieurs	C'est pareil.
529	Théo	Bah... ça s'écrit comme le français.
530	M_a	C'est comme le français.
531	M_m	Est-ce que vous savez pourquoi?
532	plusieurs	Oui.
533	M_a	On l'avait expliqué un peu la dernière fois, je sais pas si vous vous rappelez.
534	Louis	Parce que on est en Occitanie et donc ça c'est comme le français.
535	M_m	Oui, mais pourquoi c'est comme le français? // C'est où qu'on parle occitan?
536	un élève	Dans notre région.
537	M_m	Dans notre région d'accord. C'est en France, c'est pour ça que ça ressemble.
538	M_a	Allez, en italien. Oui, Louis?
539	Louis	<i>Quando</i> .
540	M_a	<i>Quando</i> aussi. Et en roumain? Théo.
541	Théo	<i>Când, Când, Când</i> .
542	M_a	Ah, d'habitude on reconnaissait pas, mais là?
543	Théo	Normal d'habitude y'a i avec un ...
544	M_a	Là c'est à peu près similaire quand même.
545	Nathan	En fait c'est relié, je crois que c'est relié à <i>quando</i> avec c.
546	M_m	Pour l'italien là vous remarquez rien?
547	Théo	L'italien c'est un peu la même chose, c'est juste le o, qu'est-ce qu'il fait?
548	M_m	Oui mais regardez bien, par rapport à d'autres mots.
549	Nathan	Oh, il ressemble au portugais.
550	M_m	C'est pas que ça ressemble, mais c'est que c'est la même chose. C'est exactement le même mot en italien et en portugais.
551	Nathan	Alors ils partagent un mot.
552	M_m	Et oui.
553	M_a	Allez, le dernier. Enfin. Donc en portugais? Oui Clément?
554	Clément	<i>Finalmente</i> .

555	M_a	C'est comme finalement.
556	Nathan	C'est en français et enfin c'est finalement ça veut dire dernière fois.
557	M_a	En espagnol. Lola?
558	Lola	Finalement.
559	M_a	<i>Finalemente.</i>
560	plusieurs	[brouhaha]
561	M_a	Donc là, vous voyez on a encore une fois le même mot au Portugal et en Espagne.
562	Théo	En portugais.
563	M_a	En portugais et en espagnol. / En occitan, oui Louis?
564	Louis	<i>Enfin.</i>
565	M_a	Oui.
566	Louis	C'est la même.
567	Mathis	C'est la même chose!
568	M_a	C'est la même quoi?
569	Louis	Que le français.
570	M_a	Que le français. / En italien? Oui?
571	Lucie	<i>Infine.</i>
572	M_a	<i>Infine</i> , en italien ça se prononce <i>infine</i> .
573	M_m	<i>Infine.</i>
574	M_a	<i>Infine</i> en italien, et en roumain? Lucie?
575	Lucie	În fine.
576	M_a	Ah, bah vous voyez, on a un autre mot qui est presque pareil.
577	plusieurs	<i>În fine.</i>
578	Nathan	Ah ça fait penser à enfin.
579	un élève	On dirait enfin.
580	M_a	Ok, super.
581	Théo	Bah c'est pas presque la même chose, c'est exactement la même chose.
582	M_a	Et non.
583	Théo	C'est juste qu'il y a un espace et y'a un accent.
584	M_a	Et alors pour la prononciation, on sait pas comment ça se prononce, ça se trouve ça se prononce différemment aussi.

11. Retranscription de la séance 2 sur album

numéro	intervenant	intervention
1	M_a	C'est à ton tour.
2	Gabriel	Moi je me suis dit que... <i>ti mangio</i> , je me suis dit que je vais te manger.
3	M_a	Pourquoi tu disais ça?
4	Gabriel	Parceque <i>mangio</i> ça ressemble à manger.
5	M_a	<i>Mangio</i> ça ressemble à manger. Les autres, est-ce que vous êtes d'accord?
6	plusieurs	Oui.
7	Chloé	Moi!
8	M_a	Oui.
9	Chloé	Ben moi aussi je pense que <i>ti mangio</i> c'est je vais te manger car sur la feuille... sur la première page et sur les autres on voit que... par exemple sur la première page y'a le grand poisson il mange le moyen et le moyen il va manger le petit.
10	M_a	Hmhm. Est-ce que quelqu'un j'ai entendu tout à l'heure sait comment ça s'appelle ça quand le gros poisson mange le plus petit et le plus petit encore le plus petit?
11	Leo	Piranha?
12	M_a	Oui?
13	Gabriel	La chaîne alimentaire?
14	M_a	Oui... alors du coup, on va travailler effectivement sur la chaîne alimentaire. / Oui?
15	Zoé	Moi je pense que ça ça veut dire attention je vais te manger.
16	plusieurs	[rire]
17	M_a	Tu penses qu' <i>adesso</i> ça veut dire attention?
18	Zoé	Oui.
19	M_a	Pourquoi tu penses ça?
20	Zoé	Je sais pas. Parce que le ... A et bah ... ça commence par attention. Je sais pas comment expliquer.
21	M_a	Oui?
22	Emma	En bas parce qu'il y a un m et un a. n, ça fait penser à manger.

23	M_a	Le ma d'en bas? Là?
24	Emma	Non.
25	M_a	Le <i>adesso ti mangio</i> ? Ok. / Et alors est-ce que vous savez comment ça s'appelle ça là?... La forme verte? Oui?
26	Jules	Une bulle.
27	M_a	Une bulle. Et à quoi ça sert une bulle? Oui, continue.
28	Jules	Bah en fait ça sert à ... quand y'a quelqu'un qui parle à haute voix bah c'est une bulle et si il parle dans sa tête bah un nuage bulle.
29	M_a	Voilà effectivement.
30	Chloé	Une bulle de pensée.
31	M_a	Alors là par exemple qui c'est qui mange euh qui parle?
32	Chloé	Ça c'est une bulle de parole.
33	M_a	C'est une bulle de parole, effectivement. // Alors, qu'est-ce qu'on a vu comme chaîne alimentaire pendant ces trois pages? Qui est-ce qui peut me le rappeler, de mémoire?
34	un élève	Je me rappelle plus.
35	un élève	Je m'en rappelle moi.
36	M_a	Euh... oui.
37	Zoé	Moi?
38	M_a	Oui.
39	Zoé	Des poissons et des requins, des têtards et euh je sais plus.
40	M_a	Ok, quelqu'un veut compléter? Oui.
41	Emma	Une cigogne qui mangeait une anguille électrique.
42	M_a	Euh... où est-ce que c'était? [cherche dans le livre]
43	Timeo	Non c'était pas là.
44	M_a	Bah du coup je vous ai donné la réponse.
45	Timeo	C'était la souris qui mangeait le cafard, le serpent qui mangeait la souris, et le hibou qui mange euh... le serpent.
46	M_a	Ah d'accord. Oui?
47	un élève	Oui, je voulais dire le hibou [?].
48	M_a	D'accord, très bien, effectivement. Alors, maintenant, on va faire un petit jeu / une fois que j'aurai votre attention / je vais couper l'enregistrement. [jeu sur les chaînes sur ardoise]
49	Jade	En fait c'est un chien qui mange les oiseaux et les oiseaux ils mangent des vers de terre.
50	M_a	Est-ce que les autres vous pensez, est-ce que vous validez la chaîne? Est-ce que vous pensez que c'est ce qui se passe dans la nature?

51	plusieurs	Oui.
52	M_a	En levant le doigt s'il vous plaît.
53	un élève	Oui, c'est bon.
54	M_a	Est-ce que les chiens ça mange les oiseaux dans la nature?
55	plusieurs	Non. / Oui.
56	un élève	Non, ça mange que les poulets.
57	M_a	En levant le doigt sinon je n'écoute pas. / Alors les chiens dans la nature euh, un chien ça mange pas vraiment les oiseaux non c'est plus les chats.
58	un élève	Voilà.
59	M_a	Mais après effectivement les oiseaux mangent les vers de terre.
60	plusieurs	[brouhaha]
61	un élève	Moi.
62	M_a	Oui, vas-y. / On l'écoute s'il vous plaît.
63	Manon	Moi j'ai mis une araignée qui mange un papillon et qui mange euh l'insecte.
64	M_a	Alors...
65	Leo	J'ai jamais vu un papillon manger autre chose que des fleurs.
66	M_a	Est-ce que c'est possible d'après vous? En levant la main.
67	plusieurs	Oui
68	Thomas	Pas du tout.
69	un élève	Si.
70	plusieurs	Ah non.
71	M_a	Oui vas-y dis-nous.
72	Gabriel	Je sais plus. Les papillons ça mange pas des feuilles.
73	Jade	Ça mange pas des insectes ça mange des fleurs.
74	M_a	Alors, je sais pas si les papillons mangent des insectes, ça m'étonnerait pas que certains papillons en mangent effectivement. / Euh je n'interroge que ceux qui ne font pas trop de bruit de toute façon donc vous êtes mal partis tous les deux. / Oui toi il faut pas t'enregistrer c'est ça?
75	Timeo	[enregistrement coupé]
76	M_a	Les renards je sais que ça mange effectivement des animaux, mais je pense que les renards c'est un peu gros. Je suis pas sûre de moi, peut-être que tu as raison.
77	un élève	Le renard il mange pas le rat en tout cas.
78	M_a	Le renard il mange pas le rat? Si, je pense.
79	un élève	Non, j'ai jamais vu un rat qui mangeait un renard.

80	M_a	C'est pas le rat qui mange le renard c'est le renard qui mange le rat.
81	un élève	Ah j'ai cru que c'était un rat qui mangeait un renard.
82	Leo	Le rat qui mange le renard! [rires]
83	Timeo	Mais l'aigle royal il mange les [renards?]
84	M_a	Oui, je pense qu'il y a certains aigles, certains rapaces qui doivent peut-être les manger oui, mais ceux qu'on a en France par exemple, je sais pas si ils sont assez gros pour manger les renards, je sais pas.
85	Timeo	Mais les aigles royaux ils peuvent [le mettre là?]
86	M_a	D'accord. Oui?
87	Zoé	J'en ai deux, je peux dire les deux?
88	M_a	Choisis ta préférée plutôt.
89	Zoé	Euh requin qui mange un poisson et un poisson il mange un têtard.
90	plusieurs	Non, non.
91	un élève	Une grenouille.
92	Zoé	Mais qu'est-ce que j'en sais moi que c'est une grenouille?
93	M_a	Effectivement les têtards c'est les bébés des grenouilles, c'est une grenouille qui n'a pas encore grandi. Du coup les poissons euh... après si il y a des poissons / chut / il y a des poissons qui effectivement sont carnivores et ils mangent d'autres poissons ou sûrement des voilà et sûrement des têtards si ils en croisent sur leur chemin.
94		[enregistrement coupé]
95	M_a	Pourquoi ça pouvait pas marcher? / Oui vas-y.
96	Thomas	Parce qu'un poisson ça mange pas une marmotte.
97	Gabriel	Mais non c'est pas ça c'est le lion qui mange la marmotte.
98	M_a	Oui, vas-y.
99	Hugo	Un lion c'est dans la savane, un marmotte c'est vers les rivières et marmotte et poisson ça se tient.
100	Chloé	La marmotte c'est dans les caves.
101	Hugo	Non mais ça peut aller dans l'eau une marmotte.
102	Thomas	Pas du tout.
103	plusieurs	Si!
104	M_a	Alors effectivement, c'est pas possible puisque ils ne vivent pas dans le même milieu on dit.
105	Hugo	Voilà.
106	Chloé	Oui, dans le même milieu mais ça va pas dans l'eau.
107	M_a	Si la marmotte elle va dans l'eau pas contre.

108	Hugo	Voilà.
109	plusieurs	Voilà.
110	M_a	Les marmottes elles vont de temps en temps près de l'eau quand même. Mais le lion ne peut pas manger la marmotte puisqu'ils ne vivent pas au même endroit. / Le lion il va pas s'amuser à marcher jusqu'à la campagne jusqu'à la montagne pour pouvoir manger une marmotte.
111	Thomas	Mais si elle vivait dans la savane il l'aurait mangée.
112	M_a	Ah peut-être mais là c'est pas le cas.
113	Gabriel	Un lion ça mange des gazelles.
114		[enregistrement coupé]
115	M_a	Alors, qui est-ce qui peut essayer de me proposer une chaîne qui ne serait pas possible, aussi?
116	Manon	Ah.
117	M_a	Oui.
118	Manon	Un serpent qui mange un lion et qui mange le poisson.
119	M_a	Alors, pourquoi ça serait pas possible?
120	Manon	Euh parce que un serpent ça mange pas un lion.
121	M_a	Et pourquoi ça mange pas un lion?
122	Manon	Bah parce que c'est un peu petit un serpent.
123	M_a	Vas-y, dis-nous.
124	Zoé	Un requin qui mange un lion et un lion il mange euh une souris.
125	plusieurs	[rires]
126	M_a	Et pourquoi c'est pas possible alors?
127	Zoé	Euh parce que déjà le lion bah il va pas dans l'eau.
128	M_a	Hmhm
129	un élève	Si ça peut nager.
130	un élève	Un lion?
131	Zoé	Oui, mais dans une rivière y'a pas de requins.
132	M_a	D'accord. Donc là encore c'est parce qu'ils ne viennent pas du même milieu.
133	plusieurs	[brouhaha]
134	M_a	Exactement. Allez, un dernier / Oui, vas-y.
135	Jules	Moi je comprend que Manon elle a dit qu'un serpent mange un euh... comment ça s'appelle euh... un lion. C'est possible mais c'est la race du ... ah comment ça s'appelle ... du serpent qui dépend. Y'a des serpents qui peuvent manger euh... 40 fois leur taille.

136	M_a	C'est vrai qu'il y a des serpents qui mangent des gros animaux. Mais le lion je pense que quand même c'est trop gros et le lion est trop féroce pour se laisser mordre je pense. Un bébé lion par contre peut-être et encore je suis pas sûre. / Oui?
137	Chloé	Un poisson qui mange un éléphant et un éléphant qui mange un requin.
138	M_a	Alors pareil, pourquoi c'est pas possible?
139	Chloé	Bah parce que un poisson c'est trop petit pour manger un éléphant et l'éléphant ça peut pas manger un requin car le requin il a des ... dents plus grosses.
140	M_a	Est-ce que c'est la seule raison?
141	plusieurs	Non.
142	M_a	Y'a quoi aussi comme raison?
143	Chloé	Que le requin il... bah que le poisson enfin ... il... il est, il peut se faire manger par le requin donc si l'éléphant il peut manger le requin ça veut dire que le poisson il peut manger l'éléphant et que l'éléphant ça fait dix fois la taille du poisson.
144	M_a	D'accord mais est-ce que les requins ça mange vraiment les éléphants? / Réfléchis par rapport à ce qu'on a dit. Qu'est-ce qu'on a dit qu'il fallait que... quelqu'un l'aide? / Oui?
145	Gabriel	C'est pas possible parce qu'il faut que ce soit dans le même endroit.
146	M_a	Exactement.

12. Retranscription de la séance 3 sur album

numéro	intervenant	intervention
1	M_m	Alors, aujourd'hui on va continuer le travail qu'on a commencé hier, que vous avez commencé avec M_a. Alors déjà qu'est-ce que vous avez fait hier? Oui, ton prénom s'il te plaît.
2	Chloé	Chloé. On a fait du travail sur la chaîne alimentaire.
3	M_m	Oui, quoi d'autre?
4	Chloé	On a fait une chaîne qui est pas possible par exemple un lion qui mange euh... un lion qui mange par exemple un kangourou. Un kangourou qui va manger par exemple euh... une autre [?].
5	M_m	D'accord. Oui tu veux dire quelque chose?
6	Timeo	En fait dans la chaîne alimentaire, par exemple, un requin qui mange un lion c'est pas possible parce que c'est pas dans le même milieu.
7	M_m	D'accord. Donc vous avez fait des chaînes alimentaires qui fonctionnaient et des chaînes alimentaires qui ne fonctionnaient pas. C'est ça?

8	Timeo	Oui.
9	M_m	À partir de quoi vous avez fait ces chaînes alimentaires? Vous vous êtes servis de quoi?
10	Thomas	[enregistrement coupé]
11	un élève	Elle nous a lu un livre.
12	M_m	Et il était particulier ce livre?
13	Thomas	Il était pas du tout particulier.
14	Zoé	Il était un peu particulier parce que il était espagnol.
15	M_m	D'accord. Ok
16	Chloé	Y'a le titre du livre c'était « <i>adesso ti mangio</i> ».
17	M_m	D'accord. <i>Adessio ti mangio</i> . Vous êtes sûrs que c'était espagnol?
18	plusieurs	Non, non c'était pas espagnol.
19	Thomas	Italien.
20	Zoé	Italien.
21	M_m	Oui c'était italien d'accord. Donc aujourd'hui on va continuer ce travail et on va lire cet album.
22	Thomas	Oh trop stylé sur les animaux.
23	M_m	Un album sur les animaux.
24	un élève	<i>Comilanca</i> .
25	M_m	<i>Comilança</i> [brouhaha]. Donc avec le titre on voit que c'est un album qui n'est pas en français. Ça doit être un album en ...
26	Thomas	En italien.
27	M_m	En portugais. En portugais cette fois-ci.
28	plusieurs	[brouhaha]
29	M_m	Il parle portugais Jules?
30	plusieurs	Oui.
31	M_m	D'accord. Alors moi un petit peu mais c'est possible que j'écriche les mots.
32	un élève	Il est portugais lui aussi.
33	M_m	Qu'est-ce que ça veut dire le titre? <i>Comilança</i> ? Je m'en rappelle plus.
34	plusieurs	[rires]
35	M_m	On va lire l'histoire et on va essayer de le comprendre. Ok?
36	plusieurs	[brouhaha]
37	M_m	On voit tous c'est bon?
38	plusieurs	Oui!

39	M_m	Je commence. [Elle lit la première page]
40	un élève	J'ai compris un peu [bec?]
41	M_m	Ah.
42	un élève	Moi aussi j'ai compris.
43	Zoé	J'ai compris existe.
44	M_m	Toi tu as compris existe. Toi tu as compris bec. Comment tu as compris bec?
45	Timeo	Il y a un bec à côté.
46	M_m	Les garçons, on arrête de parler. [Elle montre le <i>nhac</i> et lit la deuxième page]
47	Thomas	Une noix de coco? Ah y'a une noix de coco.
48	M_m	Une noix de coco?
49	Leo	Non c'est pas une noix de coco ça se voit.
50	Chloé	C'est un autre animaux.
51	Leo	Une noix de coco ce serait rond.
52	Chloé	Mais c'est un autre animaux.
53	Zoé	C'est un cochon.
54	Chloé	Y'a le nez donc si!
55	Zoé	C'est un cochon.
56	plusieurs	[rires, inaudible]
57	un élève	C'est un sanglier.
58	M_m	Ah on va voir.
59	Chloé	Voilà c'est ce que j'allais dire.
60	Hugo	Sanglier.
61	un élève	Voilà c'est un sanglier.
62	Zoé	C'est pareil.
63	Hugo	Non c'est pas pareil.
64	Chloé	C'est un sanglier.
65	un élève	C'est pareil.
66	M_m	[elle montre le <i>nhec</i> et lit la page suivante]
67	un élève	C'est le loup.
68	Chloé	Mais c'est moi qui l'avait dit le loup!
69	un élève	Un hibou.
70	un élève	Ah non.

71	un élève	Un tigre.
72	M_m	[elle tourne la page]
73	un élève	Un jaguar.
74	un élève	C'est le jaguar.
75	M_m	Le jaguar. Voilà.
76	plusieurs	[brouhaha]
77	M_m	[Elle lit la page suivante]
78	Thomas	Je comprends rien.
79	Chloé	C'est un crocodile.
80	Timeo	Je crois que j'ai rien compris. Je crois que j'ai compris.
81	Leo	Je crois que j'ai compris l'histoire, de quoi ça parle.
82	M_m	[elle tourna la page]
83	plusieurs	<i>Nhoc.</i>
84	Chloé	Elle dit <i>nhoc</i> .
85	M_m	[Elle lit la page suivante]
86	un élève	sssssss [bruit de serpent]
87	plusieurs	[?]
88	Thomas	Non il les tue pas il les étrangle.
89	plusieurs	[brouhaha, inaudible]
90	M_m	[elle tourne la page et lit la page suivante]
91	Manon	On a entendu le mot cobra.
92	M_m	Ah, toi tu as entendu cobra. Alors retenir bien les mots que vous entendez là. Ils vont apparaître. / [elle tourne la page et lit la page suivante]
93	Thomas	Ah oui c'est l'ordre.
94	Timeo	Moi j'ai compris.
95	M_m	T'as compris quoi?
96	un élève	Il a mangé le crocodile.
97	plusieurs	[?]
98	M_m	[elle lit la page suivante]
99	un élève	Il a mal au ventre.
100	un élève	La proie, il en a mangé.
101	M_m	[elle lit la page suivante]

102	Thomas	Il les a recrachés, il en avait trop dans la bouche.
103	M_m	[elle lit la page suivante]
104	Thomas	Je comprends rien.
105	un élève	Chut!
106	M_m	[elle lit la page suivante et la suivante]
107	Thomas	Oh ça continue y'a un oiseau qui va le manger.
108	M_m	Et c'est terminé.
109	plusieurs	[applaudissements]
110	Lucie	Chut, arrêtez!
111	Leo	De quoi ça parle?
112	M_m	[?] oui?
113	Chloé	Euh... j'ai compris que un et bah le cobra...
114	M_m	Oui.
115	Chloé	Il avait, vu qu'il avait mangé le tigre, le tigre il avait mangé le ...
116	Thomas	Jaguar.
117	Chloé	Le jaguar, le jaguar il avait mangé le...
118	un élève	Le corbeau.
119	Thomas	Le sanglier.
120	Chloé	Le sanglier, le sanglier il avait mangé le corbeau et le corbeau il avait mangé le vers de terre et donc tous les animaux à la fin ils sont relâchés.
121	Gabriel	Mais c'est bizarre parce que quand on mange en général y'a pas la viande qu'on mange qui est pas complète.
122	Thomas	En fait il les a avalés il les a pas croqués.
123	M_m	Qui ça?
124	Thomas	Le crocodile il les a avalés il les a pas croqués.
125	M_m	Et donc là, de ce que vous me dites, moi je comprends que vous avez bien compris le nom des animaux.
126	plusieurs	Oui.
127	Thomas	Crocodile, jaguar, sanglier, oiseau.
128	M_m	En portugais. Est-ce qu'on peut essayer, si on reprend le livre, est-ce qu'on peut essayer de rechercher le nom des animaux en portugais? [elle tourne les pages] Celui-là est-ce que vous vous en souvenez? Est-ce que vous avez entendu le nom de cet animal?
129	un élève	[?]

130	M_m	<i>Minhoca</i> , d'accord? Par exemple quand je dis « <i>Minhoca, tome cuidado!</i> »
131	Leo	Attention.
132	M_m	Attention, c'est ça attention, <i>tome cuidado</i> . Après, pour celui-ci? Si je dis la phrase dans laquelle il fait attention « <i>arara, tome cuidado!</i> »
133	Thomas	Mais maîtresse, il peut pas l'avaler le sanglier, le sanglier il est même pas...
134	M_m	[?] mais là sur le coup on cherche le nom des animaux.
135	un élève	<i>Arara</i> .
136	M_m	<i>Arara</i> . D'accord?
137	Thomas	Ça veut dire quoi?
138	M_m	Ça veut dire quoi en français? Est-ce que vous connaissez un mot...
139	un élève	Oiseau.
140	un élève	<i>Ara</i> .
141	M_m	<i>Ara</i> , d'accord ça ressemble, c'est un perroquet.
142	plusieurs	[brouhaha]
143	M_m	Celui-ci, vous avez-repéré?
144	plusieurs	[brouhaha]
145	M_m	Alors, je lis la phrase, écoutez bien. « <i>porco do mato, tome cuidado</i> ».
146	Zoé	C'est attention.
147	un élève	Attention.
148	Thomas	Attention au jaguar.
149	M_m	<i>Porco do mato, tome cuidado!</i>
150	Leo	Attention au jaguar
151	Thomas	Mais toi tu le sais? [s'adresse à Jules]
152	M_m	<i>Tome cuidado</i> c'est attention.
153	Thomas	Tu parles espa... tu parles portugais! C'est pour ça que tu comprends tout! [s'adresse à Jules]
154	Jules	Un peu ouais.
155	Thomas	Oh!
156	un élève	Jules il comprend?
157	Jules	Oui!
158	M_m	<i>Porco do mato, tome cuidado!</i> Jules?
159	Jules	<i>Porco do mato</i>
160	M_m	<i>Porco do mato</i> , ok? <i>Porco do mato</i> .

161	plusieurs	[brouhaha]
162	M_m	Et celui-ci alors...
163	Hugo	Jaguar.
164	M_m	Oui, mais ça c'est en français! En français évidemment on connaît.
165	Thomas	Jules!
166	M_m	<i>Onça pintada, tome cuidado!</i>
167	Thomas	Il s'appelle <i>Tugag</i> .
168	Chloé	Non pas <i>cuidad</i> , ça c'est attention.
169	M_m	<i>Onça pintada, tome cuidado.</i>
170	Zoé	<i>Pintad.</i>
171	Hugo	<i>Onça pintada.</i>
172	Chloé	<i>Pintad?</i>
173	M_m	Oui, y'a <i>pintad</i> . Regardez <i>onça pintada</i> .
174	Thomas	C'est jaguar?
175	M_m	Oui.
176	Thomas	Oh! Et crocodile, comment on dit?
177	M_m	Et le crocodile, Jules, tu le connais?
178	Jules	<i>Marcado</i>
179	Thomas	Moi je dirais balaco. Mais tu vois Jules, tu sais pas parler.
180	Gabriel	Mais c'est pas parce que il sait pas ... un mot... qu'il sait pas parler!
181	M_m	<i>Jacaré, tome cuidado.</i>
182	Thomas	<i>Jacaré.</i>
183	plusieurs	<i>Jacaré.</i>
184	Thomas	C'est <i>jacaré</i> .
185	M_m	<i>Jacaré.</i>
186	Thomas	Yes! J'le sais.
187	M_m	Est-ce que ça ressemble ça en français à crocodile?
188	un élève	Non.
189	un élève	Non, pas trop.
190	M_m	Non, donc là [interrompue]
191	Chloé	Mais le cobra, on va pas dire son nom! parce que il va pas se faire manger par quelqu'un.
192	Thomas	Pas du tout.

193	Chloé	Il va pas se faire manger par quelqu'un.
194	Thomas	Non, le cobra...
195	Zoé	Bah ils ont dit..
196	Chloé	Bah non justement.
197	Zoé	Ils ont dit le cobra!
198	un élève	Oui il l'ont dit.
199	M_m	Ok, donc celui-là vous l'avez bien repéré.
200	plusieurs	Le cobra.
201	M_m	Le cobra, en français c'est pareil d'accord? Cobra. Et après qu'est-ce qui nous manquait?
202	Chloé	Que... que le perroqu... que le cobra il a mangé le crocodile, le crocodile le jaguar, le jaguar le sanglier, le sanglier le corbeau.
203	Leo	Perroquet.
204	Chloé	Le perroquet puis après...
205	Zoé	Bah y'a l'image là.
206	M_m	Là sur l'image on voit bien le cobra a mangé le crocodile, le crocodile ...
207	plusieurs	[brouhaha]
208	un élève	On voit le vers de terre.
209	Chloé	On dirait pas que c'est un vers de terre. C'est le truc rouge mais on dirait pas que c'est un vers de terre.
210	Leo	On dirait un petit serpent.
211	M_m	Maintenant / C'est bon? Les filles? / Maintenant on va lire des phrases et dans les phrases que je vais vous lire, vous allez essayer de repérer le mot manger. D'accord? Donc je vais pas dire manger évidemment parce que c'est en portugais mais essayez de trouver le mot qui veut dire manger.
212	un élève	Pour Jules ça va être facile.
213	Zoé	Jules t'as pas le droit de jouer.
214	M_m	Donc là on rappelle, le perroquet il vient de manger le vers de terre. D'accord? Donc, je vous relis juste cette phrase. Écoutez bien. « <i>A arara descansava num galho depois de ter almoçado.</i> »
215	un élève	[?]
216	M_m	<i>Almoçado.</i>
217	Chloé	parce que t'as fait ça.
218	M_m	Ouais, parce que je vous ai fait un geste. C'est ça Jules?
219	Jules	[?]
220	M_m	Ok, donc <i>ter almoçado</i> , c'est avoir mangé.

221	un élève	Moi j'ai jamais faim.
222	plusieurs	[rires]
223	M_m	Donc là qu'est-ce qu'il fait après avoir mangé?
224	un élève	Il dort.
225	Chloé	Il fait la sieste.
226	M_m	Il fait la sieste. On va voir si dans d'autres phrases on retrouve le même mot pour avoir mangé? Ou si il y a des mots différents. Donc par exemple /// « <i>O jacaré « jacarezava » ao sol despois de ter almoçado.</i>
227	un élève	[?]
228	M_m	Ok donc dans toutes les phrases du texte, c'est <i>almoçado</i> .
229	Chloé	<i>Comilança.</i>
230	Jules	Y'a un autre mot pour manger.
231	M_m	Jules il nous dit y'a un autre mot pour dire manger.
232	Jules	Qui est pas dans le livre.
233	M_m	Qui est pas dans le livre? Tu peux nous dire peut-être?
234	Jules	<i>Comer.</i>
235	M_m	Comment?
236	Jules	<i>Comer.</i>
237	M_m	<i>Comer.</i>
238	un élève	<i>Comer.</i>
239	M_m	<i>Comer</i> ça veut dire manger aussi.
240	plusieurs	<i>Comer.</i>
241	M_m	Alors, donc comment vous avez fait là pour trouver le mot qui veut dire manger?
242	Zoé	parce que ça se ressemble un peu.
243	M_m	parce que ça se ressemble... et on a dit que dans tout le texte, c'est toujours...
244	plusieurs	<i>Almoçado.</i>
245	M_m	C'est quoi? C'est toujours la même chose. C'est toujours <i>despois de ter almoçado. Despois de ter almoçado.</i> Après avoir mangé, après avoir mangé. Donc à force, on le comprend.
246	un élève	Ah.
247	Thomas	Après plusieurs fois c'est normal.
248	M_m	Et donc, vous pouvez me réexpliquer la chaîne qu'on vient de faire là? Qu'on vient de voir, en français? Oui?
249	Hugo	Euh... c'est ... le perroquet qui mange.

250	M_m	Est-ce que ça commence par le perroquet?
251	plusieurs	Non.
252	Thomas	Alors y'a le ... ah je sais plus comment il s'appelle le serpent!
253	un élève	Le vers de terre.
254	Leo	Le cobra.
255	Thomas	Ah non le vers de terre se fait manger par l'ara.
256	M_m	Par le ara. Le ara se fait manger par qui?
257	Zoé	Moi!
258	M_m	Oui.
259	Zoé	Le euh...
260	Thomas	Le sanglier.
261	Zoé	Le sanglier.
262	plusieurs	[?]
263	M_m	Le sanglier. Le sanglier se fait manger par qui?
264	Timeo	Il se fait manger par le...
265	Thomas	Jaguar.
266	Chloé	Thomas!
267	M_m	Le jaguar il se fait manger par qui?
268	Gabriel	Par le crocodile.
269	M_m	Par le crocodile.
270	Chloé	Et le crocodile se fait manger par le cobra.
271	M_m	Et le crocodile se fait manger par le cobra.
272	Chloé	Et fin de l'histoire enfin non parce que après...
273	Leo	Après il recrache tout.
274	M_m	Après ils se recrachent les uns les autres. Ok. Et... Par contre là on a parlé des animaux, donc qui est-ce qui mangeait qui etc. Est-ce que vous avez compris où ça se passait parce que ça on n'en a pas parlé.
275	Leo	Jungle.
276	un élève	La forêt.
277	Zoé	Dans la forêt?
278	M_m	Dans la forêt?
279	Leo	Jungle.

280	M_m	Ah la jungle. Est-ce que vous connaissez une... le nom d'une jungle?
281	Louise	La savane.
282	un élève	Non je sais.
283	Gabriel	Non la savane c'est pas pareil.
284	M_m	La forêt a...
285	Hugo	... mazonienne
286	M_m	Ouais.
287	un élève	Mais Hugo!
288	M_m	La forêt amazonienne.
289	Thomas	C'est en Amérique.
290	un élève	Mais tu lèves pas le doigt.
291	M_m	Exactement.
292	plusieurs	[brouhaha]
293	M_m	Hier ça se passait aussi dans la forêt amazonienne ou pas?
294	Thomas	Non.
295	M_m	Ça se passait où ce que vous avez lu hier?
296	Chloé	Bah ça se passait euh... un peu partout parce qu'on faisait les chaînes nous mêmes et d'abord on avait lu un livre et après on a fait une chaîne à nous sur les ardoises. Par exemple euh... Par exemple y'a Zoé elle a mis requin poisson et...
297	Zoé	Têtard.
298	Chloé	Et têtard.
299	Thomas	Ça marche même pas.
300	Chloé	Moi j'ai mis requin poisson et vers de terre. Ou par exemple lui Thomas il a mis diable...
301	Thomas	De Tasmanie.
302	Chloé	Qui mange le diable de Tasmanie. Et le diable de Tasmanie il mange euh...
303	un élève	C'est quoi?
304	Louise	C'est quoi un diable de Tasmanie?
305	M_m	C'est un animal qu'on trouve en Australie.
306	Thomas	Ouais.
307	plusieurs	[brouhaha]
308	Chloé	Et après par exemple Hugo il a fait sa chaîne.
309	M_m	Ok.

310	Chloé	Et dans le livre y'avait par exemple une chaîne, on voyait pas tous les animaux, on voyait une partie un peu de chaque on va dire et après on devinait et après on ouvrait et on regardait si c'était ça.
311	M_m	Donc vous avez fait ce qu'on appelle des chaînes absurdes d'accord? Des chaînes qui n'existent pas.
312	Louise	C'est gentil le diable de Tasmanie? C'est gentil un diable de Tasmanie?
313	M_m	J'en ai jamais rencontré.
314	Thomas	Tu sais que c'est un charognard?
315	Chloé	Ahahah.
316	M_m	Donc vous regarderez si vous voulez sur internet un diable de Tasmanie. Mais là vous avez fait des chaînes absurdes. Là par exemple si on prend le serpent, moi je vous demande pourquoi le serpent va pas aller manger le vers de terre? parce qu'il pourrait très bien.
317	un élève	Oui.
318	un élève	Non.
319	Thomas	Il est trop p'tit. Ça lui remplirait pas le ventre.
320	M_m	Ah vous avez entendu ce qu'il a dit?
321	Thomas	Yes! J'ai trouvé!
322	Chloé	Ça serait la taille de sa langue.
323	M_m	Ça serait la taille de sa langue et donc?
324	Jade	Donc pour lui c'est comme si il avalait sa langue.
325	Zoé	Il va pas le manger comme ça il le laisse en vie et... c'est mieux.
326	M_m	Comme ça c'est quelqu'un d'autre qui le mange, exactement. Mais même si c'est petit il pourrait le manger, mais pourquoi il le mange pas?
327	Zoé	parce que c'est trop petit et ça lui remplira pas assez le ventre.
328	M_m	Ouais ça lui remplira pas le ventre.
329	Jade	Le crocodile ça lui remplit trop le ventre.
330	plusieurs	[brouhaha]
331	M_m	Et donc, quand on mange, pourquoi on mange?
332	un élève	Euh pour se nourrir.
333	Thomas	Bah pour pas mourir.
334	Zoé	parce qu'on a faim.
335	M_m	Ça nous donne quoi la nourriture?
336	Thomas	De l'énergie.
337	Chloé	Ça nous donne de l'énergie.

338	M_m	Ça nous donne de l'énergie. Et donc si le serpent il mange quelque chose de tout petit, qu'est-ce qui se passe?
339	un élève	Bah rien.
340	Chloé	Il aura pas d'énergie.
341	un élève	Rien.
342	M_m	Il aura pas assez d'énergie d'accord donc il va pas manger des choses qui lui apportent pas assez d'énergie [interrompue]
343	Chloé	Il sera HS.
344	M_m	Exactement, c'est comme nous est-ce qu'on mange des mouches par exemple?
345	Chloé	Non!
346	M_m	Et pourquoi?
347	Chloé	Bah parce que pour nous et bah... c'est trop petit.
348	Leo	Et c'est dégoûtant.
349	plusieurs	[?]
350	M_m	Ça n'aurait pas de sens de manger quelque chose de trop petit.
351	Chloé	Y'a la mouche ou le poulet. Le poulet on peut le manger parce que ça nous remplira l'appétit mais là la mouche c'est pas bon parce que elle y'a du sang, elle c'est un moustique, on peut pas manger un moustique.
352	M_m	C'est ça, on ne pourrait pas manger un moustique parce que c'est trop petit on n'aurait pas assez d'énergie, ça nous servirait à rien.
353	plusieurs	[brouhaha]
354	Hugo	Bah en fait on peut pas manger un moustique parce que c'est trop petit et parce que c'est dégoûtant.
355	M_m	D'accord, donc si on revient sur le texte, assez vite, quelle procédure, quelle stratégie vous avez utilisées pour comprendre? parce que à la base, vous comprenez absolument rien de ce texte, mais à la fin vous avez compris.
356	plusieurs	[brouhaha]
357	M_m	Quelle stratégie vous avez utilisée pour comprendre le texte? Oui.
358	Gabriel	On a utilisé euh... parce que ça ressemble... aux mots.
359	M_m	Oui parce qu'il y a des mots qui ressemblent à des mots qu'on connaît en français. Donc toi tu t'es appuyé sur ça, sur la reconnaissance. D'accord. Oui?
360	Jade	Euh, les illustrations?
361	M_m	Sur les illustrations aussi. Ça c'est un livre c'est vrai dans lequel les illustrations nous aident beaucoup. Je pense que si vous avez que le texte sans vous montrer les images, est-ce que vous auriez compris?
362	plusieurs	Non!

363	M_m	Très difficilement d'accord?
364	Chloé	À part ceux qui connaissent.
365	M_m	À part ceux qui parlent un petit peu portugais ou alors il aurait fallu la traduction.
366	Chloé	Gabriel et Jules.
367	Leo	Oui on parle de toi Jules.
368	M_m	D'accord. Est-ce qu'il y en a qui se sont servis d'autre chose, qui on trouvé autre chose pour comprendre?
369	Zoé	Aux mots qui ressemblaient aux mots en portugais. Par exemple manger et bah ça se disait ... euh... je sais plus comment ça se disait mais ... ou je m'aidais du début et la fin je m'aidais pas avec ça parce que c'était pas la même terminai... enfin c'était pas... le... terminaison.
370	M_m	Oui c'est vrai, c'était pas tout à fait la même terminaison d'accord? Toutes les parties du mot ne se ressemblaient pas mais il y avait une petite partie qui desfois faisait penser à un mot français. Ok. Et toi?
371	Chloé	Bah moi je me suis aidée... on va dire, de toutes les langues qu'on avait vues dans un jour, car ça ressemblait à plusieurs langues. Ça ressemblait au français euh... ça ressemblait à d'autres langues et donc j'm'aidais de ça.
372	M_m	Oui c'est vrai donc toi par exemple tu t'es appuyée sur des connaissances que tu avais dans d'autres langues. Ça marche aussi d'accord c'est ça qu'il faut faire [?]. Le portugais ressemble à l'espagnol mais le portugais ressemble beaucoup à l'italien aussi. Et c'est pour ça hier vous avez lu un livre en italien, peut-être que ça vous a un petit peu aidés.
373	Chloé	Et on a compris que c'était manger ... parce que <i>mangio</i> ça ressemble à manger.
374	M_m	Oui, c'est ça, exactement. Donc, en fait c'est ça que vous faites. Quand on a un livre ou un texte dans une langue qu'on ne connaît pas, et qu'on doit le lire, qu'on doit le comprendre, on va essayer de trouver des stratégies, de s'appuyer sur des mots qu'on connaît dans les langues. D'accord? De trouver des ressemblances.
375	Timeo	Si t'es français et que tu lis un livre marocain tu vas rien comprendre.
376	M_m	Alors effectivement, parce que déjà on a le problème de l'alphabet. L'alphabet c'est pas le même, la [?] c'est pas la même et ensuite la langue ça vient pas de la même source. Mais là on a de la chance c'est que le portugais, l'espagnol, l'italien, le roumain et le français ça vient d'une même base.
377	Chloé	Là on est tous arabes.
378	Thomas	Mais est-ce que un humain peut manger un humain? Sinon il est cannibale.
379	plusieurs	[brouhaha]
380	Louise	Maryna? Maryna? C'est toi Maryna? Mais en fait en arabe on n'écrit pas... l'écriture, elle est pas, elle est à l'envers.
381	M_m	Oui c'est vrai.
382	Timeo	Au lieu d'être à gauche et à droite c'est de droite à gauche.
383	M_m	Oui, exactement.

384	Louise	Et aussi l'écriture c'est pas la même.
385	M_m	C'est vrai que c'est pas la même. Alors, on va faire le bilan. Alors la chaîne alimentaire. On a vu que c'était où là?
386	Chloé	Dans la forêt.
387	plusieurs	[brouhaha]
388	M_m	Attends, Par contre là je vous arrête, ça va pas être possible de continuer comme ça. Ok. Dans la forêt?
389	Chloé	Oui.
390	M_m	Dans la forêt amazonienne, ok. On écrit.
391	Thomas	La jungle.
392	M_m	Oui c'est ça, la jungle. Est-ce que vous savez comment s'appelle un animal qui va manger un autre animal?
393	Thomas	Oui.
394	Hugo	La chaîne alimentaire
395	Louise	Un prédateur et une proie.
396	M_m	J'ai entendu les mots mais [?]
397	Louise	Moi, c'est moi qui l'ai dit.
398	un élève	Non c'est moi.
399	Zoé	Non c'est elle, le prédateur et...
400	Louise	La proie.
401	M_m	La proie, c'est qui la proie?
402	Leo	La proie c'est celui qui chasse.
403	plusieurs	[brouhaha]
404	M_m	Entre le cobra et le crocodile. Qui est la proie?
405	Thomas	Crocodile.
406	Gabriel	Le crocodile.
407	M_m	C'est le crocodile d'accord? La proie c'est celui qui se fait manger.
408	Thomas	Et entre le dinosaure et le crocodile, c'est qui?
409	un élève	Le dinosaure.
410	un élève	Le crocodile.
411	plusieurs	[brouhaha]
412	M_m	Euh essayez maintenant de trouver un exemple de prédateur
413	Louise	Un requin, un poisson.

414	M_m	Un exemple de prédateur? Oui.
415	Gabriel	Euh un guépard.
416	M_m	Donc un guépard.
417	Louise	Un guépard et un crocodile?
418	M_m	Le guépard il peut manger qui?
419	un élève	Le rhinocéros?
420	un élève	La gazelle.
421	Lucie	Une girafe.
422	M_m	Une girafe d'accord, par exemple.
423	plusieurs	[brouhaha]
424	Thomas	Hey maîtresse, j'en ai un autre.
425	M_m	Oui.
426	Thomas	Par exemple le diable de Tasmanie il peut manger le kangourou.
427	plusieurs	[brouhaha]
428	Zoé	Est-ce que le cheval ça mange aussi d'autres animaux?
429	M_m	Ah, ça c'est une bonne question. Est-ce que le cheval mange aussi d'autres animaux?
430	Chloé	Non.
431	un élève	Oui.
432	Leo	Mais non, il est herbivore.
433	M_m	Il est herbivore d'accord, le cheval il mange que de l'herbe. De l'herbe, des fleurs euh...
434	Louise	Non il mange pas des fleurs, il mange de la pomme, de la carotte, du sel.
435	plusieurs	[brouhaha]
436	M_m	Et donc on se reconcentre là deux minutes pour terminer.// Alors j'écris juste une dernière chose. Alors qu'est-ce qu'on avait dit par rapport aux besoins des animaux?
437	Timeo	Euh que si par exemple le cobra il mange un truc trop petit et bah il aura pas assez d'énergie.
438	M_m	C'est ça exactement. Donc les animaux, ils ont ce qu'on va appeler des besoins énergétiques, d'accord? Et c'est pour ça qu'il vont manger des proies quand même assez grosses. Pas plus grosses qu'eux évidemment, mais assez grosses. D'accord?
439	Timeo	Comme un requin et un poisson?
440	M_m	Euh... oui! Donc les animaux ils vont manger en fonction de leurs besoins énergétiques.

13. Retranscription de la séance 4 sur album

numéro	intervenant	intervention
1		[lecture de l'album]
2	M_h	Alors, qu'est-ce qui s'est passé dans cette histoire? Est-ce qu'on peut reconstituer la chaîne alimentaire? Ce qui s'est passé? Alors, je vous écoute. Louise?
3	Louise	En fait y'a... y'a un loup il a regardé une mouche et après t'avais tourné la page et y'avait un oiseau ou... non y'avait pas un oiseau mais un corbeau et une mouche et la mouche elle était bleue et elle a rendu tout ... et comme le corbeau il a mangé la mouche, le corbeau il était bleu comme , y'a l'autre animal qui a mangé le corbeau bah il était bleu et c'est arrivé.
4	Thomas	C'était une fourmi.
5	M_h	Alors, chut.
6	Louise	En fait y'a une mouche qui arrive et qui est bleue et en fait y'a... y'a comme... elle est dans la forêt et après elle a trouvé le corbeau et le corbeau il l'a mangée.
7	M_h	Ok, on demande la suite à quelqu'un d'autre?
8	Louise	Oui.
9	M_h	Gabriel?
10	Gabriel	Mais j'ai pas trop compris parce que en fait une fourmi ça peut pas manger une le loup.
11	M_h	Alors, ça c'est une question, effectivement, on avait vu que les petits animaux mangeaient pas les gros en général. Et là on voit qu'il y a des fourmis qui mangent ... elles mangent quoi les fourmis?
12	Thomas	Un renard.
13	M_h	Un renard.
14	plusieurs	Maîtresse [brouhaha]
15	M_h	En levant la main. Jules?
16	Jules	Je sais pourquoi les fourmis elles ont mangé le renard.
17	M_h	Alors pourquoi elles l'ont mangé?
18	Jules	parce que en fait y'a ... les fourmis elles prennent des morceaux des animaux bah morts et elles les prennent pour aller dans leur trou et jusqu'à ce qu'il y ait plus de [?].
19	Thomas	Et en même temps maîtresse, c'est toute une colonie donc en même temps c'est facile à tuer.
20	M_h	Est-ce qu'elles l'ont tué ou est-ce qu'il est mort?
21	plusieurs	Il est mort.
22	Louise	Il est mort on dirait.

23	Thomas	Dans le piège il est mort, puis...
24	M_h	Dans le piège il est mort? Y'avait un piège là?
25	Thomas	Oui.
26	M_h	Alors on regarde. / Est-ce que le renard il est tombé avec le chasseur?
27	plusieurs	Non.
28	Louise	Non, c'est à la fin.
29	Thomas	Et après y'a une mouche, elle l'a tué.
30	un élève	Mais non.
31	Thomas	Une mouche bleue.
32	M_h	Alors je vous relis. / Je vous relis le texte, Ok? Et vous me dites si il est mort tout seul ou si c'est les fourmis qui l'ont tué./ Qu'est-ce qu'il y a?
33	Chloé	Louise elle a dit les petits ça mange pas le gros mais par exemple le cobra c'est plus petit que le crocodile mais ça le mange.
34	Thomas	Non ça l'étrangle.
35	M_h	Mais les cobras c'est assez gros. En plus c'est des anacondas c'est vraiment énorme. Mais je suis d'accord que normalement les crocodiles et les anacondas c'est ...
36	plusieurs	Des anacondas.
37	un élève	C'est quoi des anacondas?
38	M_h	Bon, je vous lis le texte et vous me dites si le renard est mort tout seul avant ou si c'est les fourmis qui l'ont tué.
39	Thomas	C'est un serpent mexicain!
40	M_h	<i>Pero el zorro era viejo y la muerte lo alcanzó. Estiró la pata. Durante días y días, su silueta atrajo a un hormiguero de hormigas inquietas. Y si a los zorros no les hacen mucha gracia las hormigas, a las hormigas les encanta invitar a comer a las amigas.</i> Manon.
41	Manon	Bah, t'as dit <i>atrapo</i> .
42	M_h	J'ai dit <i>atrapo</i> ?
43	Leo	Oui, <i>atrapo</i> .
44	M_h	Hm, mais j'ai pas dit <i>atrapo</i> je crois. J'ai peut-être mal prononcé. Gabriel?
45	Gabriel	Euh moi au début t'as dit qu'il est mort ou un truc comme ça et moi j'ai compris qu'il est mort un peu tout seul.
46	M_h	Donc au début t'as compris que je lisais il est mort.
47	Hugo	De vieillesse.
48	M_h	Qu'est-ce qui te fait dire qu'il est mort de vieillesse?
49	Thomas	Parce que...

50	M_h	Hugo. Hugo?
51	Hugo	Je peux m'approcher?
52	M_h	Oui, tu peux venir regarder de plus près.
53	Hugo	Parce que déjà il est grand.
54	M_h	Ok, sur le dessin tu vois que c'est un grand loup euh un grand renard. Et si tu regardes le texte, est-ce qu'il y a quelque chose dans le texte? Vous pouvez vous approcher, regarder le texte.
55	Thomas	Il est blessé.
56	M_h	Sur le texte seulement.
57	Hugo	Mais c'est pas une blessure ça.
58	Thomas	Et c'est même pas des fourmis.
59	M_h	Allez, on regarde la première phrase. <i>Pero el zorro era viejo y la muerte lo alcanzó.</i> On écoute Hugo.
60	Hugo	Déjà il est pas tué par un chasseur sinon il aurait les yeux ouverts.
61	Thomas	Pas du tout!
62	Gabriel	Mais non.
63	M_h	Donc toi tu regardes le dessin et sur le dessin, tu dis il a les yeux fermés donc d'après toi il est pas tué par un chasseur.
64	Thomas	Mais non, il a une blessure.
65	Gabriel	C'est pas sa blessure.
66	Thomas	C'est quoi? Tu vas me dire que c'est une patte?
67	M_h	Chut, on parle pas tous en même temps. Stop. Stop, stop, stop, on écoute Hugo.
68		[interruption deux élèves reviennent des toilettes]
69	M_h	Donc là on avait vu qu'un renard se faisait manger par des fourmis alors que la dernière fois on avait vu que des fourmis / On touche pas à ça. / quand elles sont petites normalement elles sont pas censées manger un renard qui est beaucoup plus gros. Et on se demandait pourquoi ces fourmis mangent ce renard. Donc on s'est demandé si c'est les fourmis qui ont tué le renard ou si le renard était mort avant que les fourmis le mangent. Toi tu penses qu'il est mort parce qu'il était vieux / chut/ parce que c'est pas un chasseur qui l'a tué. Alors /Emma tu t'assieds correctement sur ta chaise s'il te plaît, merci. Alors on s'assied sur la chaise, chacun sur sa chaise. / Alors en fait le renard, il était mort effectivement avant, c'est pas les fourmis qui l'ont tué. Ok?
70	Thomas	Pourquoi?
71	M_h	Il était mort de vieillesse. Je vous relis la phrase, vous essayez de trouver quel mot veut dire qu'il est mort de vieillesse. Ok?
72	Thomas	J'ai trouvé.
73	M_h	Je vous le relis. Écoutez bien. <i>Pero el zorro era viejo...</i>

74	Thomas	Ah.
75	M_h	<i>Y la muerte lo alcanzó. Timeo?</i>
76	#N/A	[coupure de l'enregistrement]
77	M_h	<i>Muerte ça veut dire quoi là, les autres?</i>
78	plusieurs	Mort.
79	M_h	La mort.
80	Thomas	Mais ils vieillissent, y'a écrit vieille, y'avait <i>veje</i> j'sais plus quoi.
81	M_h	Ce serait bien que tu lèves la main quand tu veux parler.
82	Thomas	Y'avait <i>veje</i> .
83	M_h	<i>Viejo</i> .
84	Thomas	Je crois que c'est vieillir / Et bouh, Thomas trop fort!
85	M_h	Chut / Qu'est-ce qui te fait dire que <i>veje</i> ça veut dire vieillir?
86	Louise	<i>Viejo?</i>
87	Thomas	parce que ça comment par v et ça... ça ressemble à vieillir.
88	M_h	Ça ressemble, ça commence pareil. Est-ce que tu veux dire autre chose?
89	un élève	Non.
90	M_h	Zoé?
91	Zoé	Es-ce que je peux dire ce que je voulais dire tout à l'heure?
92	M_h	Oui.
93	Zoé	À la première page je crois et bah j'ai entendu <i>luna</i> , et je sais ce que ça veut dire. Ça veut dire la lune.
94	M_h	T'as entendu <i>luna</i> à la première page? Je l'ai pas vu <i>luna</i> à la première page / Gabriel?
95	Gabriel	Mais <i>veje</i> en espagnol en fait c'est comme en français sauf que c'est pas les mêmes lettres, je crois.
96	M_h	Oui, ça ressemble au français, mais des fois c'est pas les mêmes lettres, tu as raison. Et donc <i>veje</i> , ça ressemble au français ou pas? / Y'a les mêmes lettres, je vous l'écrit au tableau.
97	plusieurs	<i>Viejo</i> .
98	M_h	Alors, est-ce que c'est comme en français?
99	Thomas	Bah non, par contre vieillir oui.
100	M_h	Ok, alors là on va reconstituer la chaîne alimentaire qu'on a vue dans le... dans l'album. Donc, la première étape, c'était quoi? Jules.
101	Jules	Y'avait un loup qui mangeait une mouche.
102	M_h	La première étape, y'avait un loup qui mangeait une mouche?

103	Jules	Euh... oui.
104	M_h	Quand j'ai commencé à lire. Ça c'était la première page effectivement, mais c'était pas la première étape de l'histoire. Manon?
105	Manon	Bah y'a une mouche et après y'a un crapaud ou une grenouille qui l'a mangée et après y'a un serpent qui a mangé le crapaud ou la grenouille et après je crois qu'il y avait un loup qui a mangé le serpent. Et après il y avait des fourmis qui ont mangé le loup et euh... après je sais plus.
106	M_h	D'accord, donc après y'a les fourmis qui ont mangé le loup et après. / On arrête de gigoter ses pieds, sinon on va dans le fond. / Après les fourmis, tu te souviens plus? Alors, après les fourmis qu'est-ce qui s'est passé? Gabriel?
107	Gabriel	Je crois qu'elle s'est trompée un peu Manon. Elle a dit c'est une pie mais en fait c'était un corbeau qui avait mangé le...
108	Hugo	Mais oui c'est un corbeau.
109	Gabriel	Qui avait mangé le serpent.
110	M_h	Qu'est-ce qui te fait dire que c'est un corbeau et pas une pie?
111	Gabriel	Parce qu'une pie c'est beaucoup plus petit et ça a deux couleurs que un corbeau c'est gros et noir.
112	M_h	Un corbeau c'est gros et c'est noir alors qu'un pie ça a deux couleurs. Hugo / Attends, on parle pas tous en même temps Thomas s'il te plait.
113	Hugo	Moi j'ai [?] un mot qui ressemblait à corbeau. J'ai entendu le mot trois fois dans le texte.
114	M_h	Toi t'as entendu un mot qui ressemblait à corbeau. Alors je relis? Et vous m'arrêtez quand vous entendez le mot qui ressemble à corbeau. <i>Reptando, de su escondrijo de hojas la serpiente se fue alejando. Y de silbido en silbido</i>
115		[arrêt enregistrement, grosse coupure : bug]
116	M_h	Donc qu'est-ce qui arrive au moineau? À la mésange? Qui est-ce qui la mange la mésange? Thomas.
117	Thomas	Le léopard.
118	un élève	Mais non.
119	M_h	Y'avait un léopard dans cette histoire?
120	Leo	Un renard... non un blaireau.
121	M_h	Gabriel, non c'est Gabriel qui parle.
122	Gabriel	Un loup.
123	M_h	Un loup? Ok, la mésange se fait manger par un loup. Ensuite, qu'est-ce qu'il arrive au loup? Manon?
124	Manon	Il se fait tuer par un chasseur.
125	M_h	Il se fait tuer par un chasseur. Comment il se fait tuer par le chasseur, est-ce que vous avez compris?
126	Manon	Un piège.

127	M_h	Un piège. Et ensuite, qu'est-ce qui arrive au chasseur?
128	Louise	Il attend le piège.
129	M_h	Qu'est-ce qu'il arrive au chasseur?
130	Leo	Il est en train de se faire une casserole.
131	M_h	Et qu'est-ce qu'il va faire le chasseur après?
132	Louise	Ah je sais.
133	Hugo	Il va le manger.
134	Leo	Non il va...
135	M_h	Non on arrête de parler en même temps. Quand on veut parler on lève la main sinon c'est fatigant. Louise?
136	Louise	Y'a le loup bah il est, il va rentrer dans le piège et le chacheur, le chacheur...
137	un élève	Le chasseur.
138	Louise	Le chach... le chacheur bah il va attendre le bois parce qu'il y a des bois qui commencent à craquer.
139	M_h	Donc, le chasseur il a mangé le loup, ça on l'a dit. Et ensuite, le chasseur qu'est-ce qui lui arrive? Qu'est-ce qu'il fait le chasseur, là?
140	Louise	Il est mort.
141	M_h	Il est mort?
142	plusieurs	[rires]
143	M_h	Chut, on arrête de parler tous en même temps. T'as une idée Jade? Non? Chloé?
144	Chloé	Euh en fait j'ai oublié.
145	M_h	Alors je vous le relis.
146	Hugo	Non non non je sais!
147	M_h	Alors Hugo.
148	Hugo	Y s'prend une douche.
149	M_h	Il prend une douche? Alors je le lis et vous me dites si vous comprenez autre chose.
150	Thomas	Y'a un petit mot.
151	M_h	<i>El cazador llevaba el fusil en la mano...</i>
152	Hugo	<i>Fusil!</i>
153	M_h	Ça veut dire quoi <i>fusil</i> ?
154	plusieurs	Fusil.
155	M_h	Fusil.
156	plusieurs	Fusil.

157	Timeo	Pourquoi y'a du PQ [?]
158	M_h	Ah, y'a une question : pourquoi y'a du PQ à côté du fusil.
159	Leo	Du PQ? Ah ouais y'a du PQ!
160	plusieurs	[rires]
161	M_h	Alors on dit pas PQ normalement, on dit papier toilette hein.
162	plusieurs	[rires]
163	M_h	Il a observé l'image Timeo, regardez, et il voit qu'il y a du papier toilette. Alors je vous relis. <i>El cazador llevaba el fusil en la mano. De arbusto en arbusto y des árbol en árbol, ante un roble ya se fue parando. Y si a los robles les son indiferentes los cazadores, a los cazadores les encanta esconderse detrás de sus troncos para hacerles los honores. Este es un buen lugar, dijo el cazador, tiene todas las comodidades para resolver finalmente mis necesidades. Posada al pie del árbol, la pequeña caca del cazador esperaba, cuando una pequeña mosca de ojos saltones ya se la encontraba.</i>
164	un élève	Caca!
165	plusieurs	[rires]
166	M_h	<i>Qué bien me huele esto, dijo la mosca. Ñam, ñam, ñam, ñam...</i>
167	Leo	Y'a un gros caca!
168	Louise	Je sais, je sais, je sais!
169	M_h	Tu lèves la main si tu veux parler. Louise?
170	Louise	Bah y'a le monsieur il a fait caca et la mouche elle a fait miam miam miam, elle a mangé le caca.
171	un élève	Ah.
172	un élève	[rires]
173	M_h	Et oui! Donc pourquoi y'avait du papier toilette?
174	Louise	Bah parce qu'il était en train de faire caca.
175	Thomas	Pour s'essuyer.
176	M_h	Pour s'essuyer parce qu'il est en train de faire caca.
177	plusieurs	[rires]
178	M_h	Et donc qu'est-ce qui lui arrive?
179	Louise	Le caca il est bleu parce que il a mangé le .. ah non.
180	M_h	Pourquoi il est bleu?
181	Thomas	Parce qu'il est périmé.
182	Timeo	Parce qu'il a mangé le loup.
183	Leo	Qui était bleu.
184	M_h	Et oui il est bleu parce qu'il a mangé le loup et le loup était bleu. / Stop stop on parle pas tous en

		même temps. Donc là qu'est-ce qu'on sait? Pourquoi le caca il était bleu? Timeo il nous dit parce qu'il a mangé le loup qui était bleu. Et pourquoi le loup il était bleu? Gabriel?
185	Gabriel	Il a mangé tous les animaux, il a mangé d'autres animaux qui étaient bleus.
186	M_h	parce qu'il a mangé les autres animaux qui étaient bleus.
187	Thomas	Pourquoi c'est une crotte?
188	M_h	Pourquoi c'est une crotte? Bah qu'est-ce que tu fais toi quand tu manges, après?
189	Hugo	Bah tu fais caca.
190	Thomas	Moi je fais jamais caca!
191	M_h	Toi tu fais jamais caca...
192	plusieurs	[brouhaha]
193	M_h	Et donc ensuite, après qu'est-ce qui se passe avec le caca?
194	Louise	Y'a la mouche elle va le manger, c'est pour ça il a fait miam miam miam
195	M_h	La mouche elle le mange et ensuite regardez, si on regarde le début. Qu'est-ce qui se passe au début?
196	Louise	La mouche elle est bleue.
197	M_h	Est-ce qu'on voit autre chose là?
198	un élève	Oui, oui le caca.
199	Louise	On voit le caca qui est pas bleu mais parce que la mouche elle est bleue parce que elle a enlevé tout le bleu.
200	M_h	Ouais, on voit au début qu'il y'avait effectivement, vous l'aviez pas vu mais...
201	Gabriel	Si moi je l'avais vu!
202	M_h	Tu l'avais vu toi au début Gabriel?
203	Timeo	Maîtresse, à l'image du caca, avant y'avait, // Il avait enlevé sa chemise.
204	M_h	Ah, avant de faire caca il avait enlevé sa chemise. Toi tu observes bien les images. Alors, on regarde.
205	Louise	Pourquoi il a enlevé se bottes, sa chemise et son pantalon?
206	M_h	Pourquoi il a enlevé se bottes, sa chemise et son pantalon? Pourquoi il a enlevé son pantalon pour faire caca? Gabriel?
207	Gabriel	parce que sinon il se fait dessus.
208	M_h	Bah oui. Mais pourquoi il a enlevé sa chemise ça, on peut que émettre des hypothèses. Manon?
209	Manon	Peut être qu'il fait chaud dans les toilettes.
210	Gabriel	Mais y'a pas de toilettes il est dans la forêt!

211	M_h	Y'a pas de toilettes il est dans la forêt. Alors, je vous ai amené des feuilles, par groupe. Donc là il y a les animaux qu'on retrouve dans l'histoire. Avec ces feuilles vous allez découper les animaux tous les animaux qu'on retrouve dans l'histoire et vous allez faire une nouvelle chaîne alimentaire. Pas la même que celle qui est dans le livre, une nouvelle. Ok?
212		[constitution des groupes et travail par groupe et présentation des affiches au groupe]
213	M_h	Juste pour terminer j'aimerais qu'on retrouve le nom de chaque animal en espagnol. Alors, je vous le lis et vous levez la main quand vous pensez avoir trouvé le nom qui correspond. Là on va chercher quel mot?
214	plusieurs	Mouche.
215	M_h	La mouche. Alors. <i>Érase una vez una pequeña mosca azul.</i>
216	Thomas	Stop.
217	plusieurs	<i>Mosca.</i>
218	M_h	<i>Mosca.</i> Qu'est-ce qui vous a fait dire que c'était <i>mosca</i> ?
219	Louise	Ça commence par un m.
220	M_h	Louise?
221	Louise	parce qu'en fait <i>mosca</i> y'a le mo de mouche et le <i>mosca</i> .
222	M_h	Ça commence par un m.
223	Louise	Oui.
224	M_h	<i>Mosca</i> y'a pas le u, mais...
225	Chloé	Y'a le o.
226	M_h	Alors, ensuite. Là on va chercher quoi?
227	plusieurs	La grenouille.
228	M_h	La grenouille?
229	un élève	Ou le crapaud.
230	M_h	Alors, la grenouille ou le crapaud. On écoute. <i>Veloz despegó de la mosca abandonando los restos de comida. Y de zumbido en zumbido, con una rana se cruzó en su camino.</i>
231	un élève	<i>Cruzó.</i>
232	un élève	<i>Zumbido.</i>
233	M_h	<i>Zumbido</i> ? Ça vous fait penser à quoi <i>zumbido</i> ?
234	plusieurs	La grenouille.
235	Manon	Un crapaud.
236	M_h	Est-ce qu'il y a pas un sport qui ressemble à <i>zumbido</i> ?
237	Thomas	Zumba!

238	M_h	La zumba. Donc ça veut dire quoi <i>zumbido</i> d'après vous?
239	Gabriel	La zumba.
240	M_h	Qu'est-ce que ça pourrait vouloir dire, <i>zumbido</i> ?
241	Emma	Euh grenouille.
242	M_h	Si on regarde sur le dessin?
243	Chloé	Une danse.
244	un élève	C'est ça.
245	M_h	Par exemple. / Non!/ Jade?
246	Jade	Sauter.
247	M_h	Sauter? Par exemple, ça pourrait vouloir dire sauter. <i>Zumbido en zumbido</i> , ça pourrait vouloir dire ... danser... ok. Donc c'est pas celui-là. <i>Y de zumbido en zumbido con una rana se cruzó en su camino.</i>
248	Thomas	<i>Cruzó.</i>
249	plusieurs	<i>Cruzó.</i>
250	M_h	Manon.
251	Manon	<i>Cruzó.</i>
252	M_h	<i>Cruzó?</i> // Qu'est-ce qu'on connaît en français comme nom de grenouille? Les petites grenouilles vertes comment elles s'appellent?
253	un élève	Les têtards.
254	un élève	Les bébés grenouilles.
255	M_h	Oui mais il y a des espèces de grenouilles./// Les rainettes. Ça vous dit rien les rainettes? /Donc, allez, c'était pas <i>zumbido</i> , c'était pas <i>cruzó</i> , donc là vous avez plus beaucoup de choix. <i>Y de zumbido en zumbido, con una rana se cruzó en su camino</i>
256	un élève	<i>Cruzó.</i>
257	M_h	Bah <i>cruzó</i> on a dit que c'était pas ça.
258	Chloé	<i>Camino.</i>
259	M_h	Et non, raté. Et beh. C'est le dernier. <i>Con una rana, se cruzó en su camino. Una rana</i> c'est une grenouille en espagnol. Ok alors écoutez bien, je vous le relis, écoutez bien. / Gabriel, tu vas t'asseoir un peu plus loin, tu peux prendre ta chaise mais tu t'écartes de Hugo.Merci/ <i>Y de zumbido en zumbido con una rana se cruzó en su camino.</i> Donc là c'est <i>la rana.</i> / Allez, là on cherche quoi?
260	un élève	La souris.
261	un élève	Mais non le serpent.
262	un élève	Le cobra.
263	M_h	Le serpent. Alors / chut c'est pas l'heure de la récré/ On écoute? Vous me dites quel mot correspond au serpent. <i>Y croa croando, una serpiente ya se fue cruzando.</i>

264	Louise	Moi moi moi moi.
265	M_h	Jules?
266	Jules	<i>Serpiente.</i>
267	M_h	Qu'est-ce qui te fait penser que c'est <i>serpiente</i> ?
268	Jules	Euh parce que je parle un peu espagnol.
269	M_h	Parce que quoi?
270	Jules	Je parle espagnol.
271	M_h	parce que tu parle espagnol. Et puis parce que ... Louise, tu parles espagnol toi?
272	Louise	Non.
273	M_h	Qu'est-ce qui t'as fait dire que c'était <i>serpiente</i> ?
274	Louise	Bah parce que en fait j'ai compté à trois dans ma tête et quand je suis arrivée à trois j'ai levé le doigt.
275	M_h	T'as compté trois. T'as compté 3 mots ou t'as compté trois 1, 2, 3?
276	Louise	1, 2, 3
277	M_h	Donc au hasard.
278	Louise	Oui, voilà.
279	Timeo	Maîtresse, moi dans l'image à côté j'ai vu que la grenouille elle avait un maquillage.
280	M_h	Ah ok, le dessin t'as fait penser que c'était... ok. / <i>Serpiente.</i> / Celui-là on l'a vu c'était <i>cuervo</i> .
281	un élève	Corbeau.
282	M_h	Celui-ci. C'est quoi qu'on recherche là? Le?
283	un élève	Loup.
284	plusieurs	Renard.
285	M_h	Le renard. Alors, on écoute. <i>De graznido en graznido, llamó la atención de un zorro que andaba famélico. Thomas.</i>
286	Thomas	Quoi?
287	Timeo	Moi je sais.
288	M_h	Timeo?
289	Timeo	<i>Zorro.</i>
290	M_h	<i>Zorro?</i> Qu'est-ce qui t'a fait penser que c'était <i>zorro</i> ?
291	Timeo	parce que je sais que <i>zorro</i> ça veut dire renard.
292	M_h	Ah, tu le savais déjà. Chloé?
293	Chloé	<i>Andaba.</i>

294	M_h	Bah là il vient de le dire qu'il le savait déjà c'est <i>zorro</i> . Toi tu pensais pas que c'était <i>zorro</i> . Ok.
295	Chloé	Ça me fait penser au film <i>zorro</i> .
296	M_h	Alors, là on va chercher quoi?
297	Louise	Les fourmis.
298	un élève	C'est ce que j'allais dire.
299	un élève	Les fourmilla.
300	plusieurs	[brouhaha]
301	M_h	Chut ça me dérange pas de sortir en retard en récréation, donc on se calme deux minutes.
302	un élève	C'est à quelle heure?
303	Hugo	C'est à 45.
304	M_h	Chut, on écoute. // Chut / Donc toi tu sortiras en retard, toi tu sortiras en retard, et oui. / <i>Durante días y días, su silueta atrajo a un hormiguero de hormigas inquietas</i> . Gabriel?
305	Gabriel	<i>Inquietas</i> .
306	M_h	<i>Inquietas?</i>
307	Leo	Non c'est inquiet.
308	M_h	Ah pourquoi tu dis que c'est inquiet <i>inquietas</i> ?
309	Leo	Bah <i>inquietas</i> .
310	M_h	Pourquoi tu dis que c'est ça?
311	Leo	Bah inqui : inquiet.
312	M_h	Ça ressemble à inquiet. C'est possible que ça veuille dire inquiet. Timeo?
313	Timeo	<i>Hormigas</i> .
314	M_h	Qu'est-ce qui te fait dire que c'est <i>hormigas</i> ?
315	Timeo	Je sais pas.
316	M_h	Tu sais pas? Au hasard? Louise?
317	Louise	Moi je pense que...
318	M_h	Attends, vas-y.
319	Timeo	Bah j'ai pensé à quelque chose mais je suis pas sur que ça marche.
320	M_h	Ok.
321	Louise	Moi je dis que c'est aho... aho... <i>ahora</i> .
322	M_h	Hugo ça te fait penser à, c'est lequel d'après toi le mot qui veut dire fourmi? // <i>Durante días y días, su silueta atrajo a un hormiguero de hormigas inquietas</i> .
323	un élève	<i>Amiga</i> .

324	plusieurs	<i>Amiga.</i>
325	Chloé	<i>Hormigas.</i>
326	M_h	Euh Leo il nous a dit <i>inquietas</i> ça veut dire inquiet. Inquiet c'est un adjectif. Donc qu'est-ce qui pourrait aller avec un adjectif?
327	Louise	<i>Amigas.</i>
328	un élève	<i>Hormigas.</i>
329	Chloé	C'est ce que je voulais dire.
330	M_h	C'est ce que tu voulais dire aussi?
331	Chloé	Oui.
332	M_h	Donc <i>hormigas inquietas</i> , qu'est-ce que ça pourrait être en français?
333	un élève	Euh fourmi.
334	Leo	<i>Amiga</i> inquiet.
335	M_h	[?] <i>hormigas inquietas.</i>
336	Louise	Mais maîtresse ça veut dire fourmi?
337	plusieurs	[brouhaha]
338	M_h	Chut / des fourmis inquietes./ Ok, on va s'arrêter la [clôture]