

Le français dans le monde

Recherches et applications

Dans la même collection

- **Oral : variabilité et apprentissage** coordonné par Francis Carton
- **Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones** coordonné par Simon Bouquet
- **Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence** coordonné par Marie-José Barbot et Véronica Pugibert
- **Humour et enseignement des langues** coordonné par Alex Cormaniski et Jean-Michel Robert
- **La médiation et la didactique des langues et des cultures** coordonné par Danielle Lévy et Geneviève Zarate
- **Vers une compétence plurilingue** coordonné par Francis Carton et Philip Riley
- **Altérité et identités dans les littératures de langue française** coordonné par Aline Gohard-Radenkovic
- **Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative** coordonné par Fabienne Lallemand, Pierre Martinez, Valérie Spaëth
- **Les interactions en classe de langue** coordonné par Francine Cicurel et Violaine Bigot
- **n° 40 - Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation** coordonné par François Mangelot et Charlotte Dejean-Thurcui
- **n° 41 - Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives** coordonné par Mariella Causa
- **n° 42 - Langue et travail** coordonné par Florence Mourihon-Dallies
- **n° 43 - Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ?** coordonné par Claude Cortier et Robert Bouchard
- **n° 44 - Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant** coordonné par Fatima Davin et Jean-Pierre Cuq

À PARAITRE

- **n° 45 - La perspective actionnelle et l'approche par les tâches** coordonné par Evelyne Rosen (Janvier 2009)

037115
PRATIQUES ET
REPRÉSENTATIONS DE L' ORAL
ISBN 978-2-09-037116-4



9 782090 371161

15,50 €
C. P. 0412 T 81661
ISSN 0015-9395
25/1424/4

R & A n°44 Le français dans le monde

Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant

R & A n° 44 Le français dans le monde

Recherches et applications

Du discours de l'enseignant

aux pratiques

de l'apprenant

CLÉ
INTERNATIONAL

FIPF

JUILLET 2008

Rédacteur en chef
FRANÇOIS PRADAL
Ministère de l'Éducation nationale – FIPF

Présentation graphique
Jean-Pierre Delarue
Conception graphique
Jehanne-Marie Husson

Directeur de la publication
Madeleine Rolle-Boumlic – FIPF

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE est la revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), au CIEP
1, av. Léon Journault 92311 Sèvres
Tél. : 33 (0) 1 46 26 53 16
Fax : 33 (0) 1 46 26 81 69
Mél : secretariat@fipf.org
<http://www.fipf.com>

SOUS LE PATRONAGE

du ministère des Affaires étrangères, du ministère de l'Éducation nationale, de la Direction générale de la coopération internationale et du développement, de l'Agence intergouvernementale de la francophonie, du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, de l'Institut national de la recherche pédagogique, de l'Alliance française, de la Mission laïque française, de l'Alliance israélite universelle, du Comité catholique des amitiés françaises dans le monde, du Comité protestant des amitiés françaises à l'étranger, du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, des Cours de civilisation française à la Sorbonne, de la Fédération internationale des professeurs de français, de la Fédération des professeurs de français résidant à l'étranger, du Secrétariat général de la commission française à l'U.N.E.S.C.O., de l'ADACEF, de l'ASDIFLE et de l'ANEFLE.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE

9, avenue Pierre de Coubertin
75013 Paris
Téléphone : 33 (0) 1 45 87 43 26
Télécopie : 33 (0) 1 45 87 43 18
Mél : fdlm@fdlm.org
<http://www.fdlm.org>

© Clé International 2008
Commission paritaire 0407T81661
La reproduction même partielle des articles parus dans ce numéro est strictement interdite, sauf accord préalable.

Le français dans le monde

Recherches et applications N°44

JUILLET 2008
PRIX DU NUMÉRO : 15,50 €

Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant

coordonné par
FATIMA CHNANE-DAVIN
et **JEAN-PIERRE CUQ**

Conseil scientifique de la revue *Le français dans le monde/ Recherches et Applications* présidé par Jean-Pierre Cuq (univ. de Nice-Sophia Antipolis)

Évelyne Bérard (univ. Franche-Comté/ CLA); Denis Bertrand (univ. Paris VIII); Jean Binon (U.K. Leuven – Belgique); Robert Bouchard (univ. Lumière Lyon II); Francis Carton (CRAPEL, Nancy II); Do Coyle (univ. Nottingham – Grande-Bretagne); José Carlos Chaves Da Cunha (univ. fédérale du Para – Brésil); Pierre Dumont (univ. des Antilles – Guyane); Enrica Galazzi-Matasci (univ. catholique de Milan – Italie); Claire Kramsch (univ. Californie à Berkeley – États-Unis); Thierry Lancien (univ. Bordeaux III); Jean-Emmanuel Lebray (univ. Grenoble III); Samir Marzouki (ENS Tunis – Tunisie); Franz-Joseph Meissner (univ. de Giessen – Allemagne); Danièle Moore (univ. Simon Fraser – Canada); Marisa Villanueva (univ. Jaume I Castellon – Espagne); Tatiana Zagriazkina (univ. Moscou – Russie); Geneviève Zarate (INALCO, Paris).

Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant

Présentation

FATIMA CHNANE-DAVIN ET JEAN-PIERRE CUO 5

Repères didactiques

Interdisciplinarité et interdidacticité en classe de FLS

FATIMA CHNANE-DAVIN ET JEAN-PIERRE CUO 8

L'article met d'abord en perspective les concepts d'interdisciplinarité et d'interdidacticité qui forment la trame du numéro. Il montre ensuite comment des enseignants de DNL s'appuient sur des pratiques langagières faisant appel à la fois au savoir de leurs disciplines et au savoir sur la langue qui les véhicule pour amener des élèves primo-arrivants à reconstruire leurs connaissances et leur pensée en français.

Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment

MARIELLA DE FERRARI 20

Les nouveaux cadrages juridiques et référentiels situent la formation linguistique des migrants dans des logiques actionnelles, contextualisées. Objectiver les compétences visées, construire une didactique qui tienne compte des enjeux impliqués, suppose de la part des professionnels un travail de déconstruction et d'interrogation de leurs façons de nommer et de faire. Trois composants sont impactés: l'utilisation de l'immersion, l'apprentissage adulte de l'écrit, le rapport à l'interculturalité.

Quelle complémentarité entre apprentissage guidé et acquisition sociale dans les dispositifs d'intégration ?

ROBERT BOUCHARD, CLAUDE CORTIER ET CHANTAL PARPETTE 29

Dans cet article, nous intégrons la notion de français de scolarisation, dans la notion plus praxéologique de « compétence scolaire ». Sur la base de corpus vidéo, nous développons deux axes de travail. Le premier vise une amélioration de nos connaissances sur le fonctionnement interactionnel des classes normales but de l'acquisition des élèves nouveaux arrivants. Le second cherche comment enrichir les ressources langagières disponibles dans les classes d'accueil en didactisant les résultats de la première recherche.

Dire avec des gestes

MARION TELLIER 40

L'enseignant de langue a recours spontanément à des gestes pédagogiques qui s'organisent autour de trois

grandes fonctions: informer, animer et évaluer. Ces gestes agissent comme une traduction non verbale des propos de l'enseignant et aident l'apprenant dans l'accès au sens. Cependant, on peut se demander si le geste constitue toujours une aide pour la compréhension de la langue et s'il n'est pas parfois une source de confusion voire d'incompréhension.

Dire de faire, consignes, prescriptions...

Usages en classe de langue étrangère et seconde

VÉRONIQUE RIVIÈRE 51

Nous analysons, dans une perspective interactionnelle et discursive, une des modalités fondamentales de l'action didactique: l'activité de prescription, c'est-à-dire les « dire de faire » et les consignes distribuées lors d'activités de transmission des savoirs. Il s'agit de les considérer avant tout en tant qu'outil de mise en place des conditions à l'apprentissage, et d'étudier, à travers des contextes de classe de français langue étrangère et seconde, l'usage qu'en font les acteurs.

Le métalangage grammatical en classe de français langue étrangère

SIMONA RUGGIA ET JEAN-PIERRE CUO 60

Par l'observation des activités métalangagières dans une classe de FLE filmée, l'article examine d'un point de vue qualitatif comment l'utilisation par l'enseignant d'un métalangage grammatical peut favoriser ou au contraire freiner l'acquisition d'un savoir-faire communicatif par l'apprenant.

Du dire du maître au faire de l'élève en français langue seconde (FLS)

Le dire du maître, les filles et la parole scolaire au Mali

MICHÈLE VERDELHAN-BOURGADE
ET MARIE-GAËLLE THOLÉ 72

Sur un corpus d'enregistrements de classes au Mali, où le français est langue seconde-langue de scolarisation, les auteures cherchent à vérifier si le dire du maître entraîne ou pas le faire de l'élève, et si le sexe de l'élève est un élément pertinent dans ce cadre. Pour la première partie de l'hypothèse, sont étudiés les procédés discursifs et méthodologiques qui conduisent à un non-faire de l'apprenant. Pour la seconde, l'étude des tours de parole, des termes d'adresse, des encouragements fait apparaître des phénomènes paradoxaux dans la relation entre parole du maître et comportement des filles et garçons.

Dires d'enseignants sur l'apprentissage de la lecture à Madagascar?

MURIEL NICOT-GUILLOREL 85

La mise en regard des résultats élèves et des dires enseignants offre un éclairage sur l'univers scolaire malgache et dévoile certaines représentations qui alimentent la logique d'apprentissage de la lecture, en malgache et en français, en 2^e année du primaire. On s'interroge alors sur la prise en compte des gestes professionnels à l'intérieur d'une culture éducative donnée pour améliorer l'apprentissage de l'écrit.

« Faire faire » et « faire mieux dire » à des élèves dans une école de l'ouest guyanais

SOPHIE ALBY 98

Cette contribution vise à mettre en évidence la manière dont les enseignants amènent les élèves vers un progrès d'apprentissage en français et dans les autres disciplines scolaires. Il s'agit de déterminer comment les enseignants transmettent des compétences en langue seconde tout en ayant recours aux langues des élèves.

Langue(s) et construction des connaissances disciplinaires: du rôle du discours de l'enseignant

MARISA CAVALLI 111

Dans une visée socio-constructiviste, ce texte interroge les rôles des enseignants de langue et de disciplines dans l'activité langagière en FLS en vue de l'appropriation de concepts de DNL. Objets d'analyse: les situations et tâches discursives et interactives fonctionnelles à la construction de compétences sur le double versant de la langue et de la discipline.

Faire avec le français: les disciplines non linguistiques (DNL) et les langues vivantes étrangères (LVE)**Rendre lisible le dessin d'observation en classe de CP**

CORINNE MARLOT 124

Ce travail tente de montrer comment et à quelles fins le professeur produit les discours qui modifient au fil du temps les jeux d'apprentissage auxquels sont conviés les élèves. L'usage des procédés énonciatifs de reformulation et de répétition, l'alternance des positions didactiques d'accompagnement et d'analyse et le degré de réticence didactique du professeur donnent lieu à des stratégies énonciatives didactiques que nous tentons ici de modéliser.

Conditions d'existence d'un jeu de langage, le cas de deux leçons de géographie en CM2

CHRISTINE FÉLIX ET ALAIN MERCIER 136

Cette recherche s'intéresse à la manière dont un professeur tente d'organiser et de co-construire avec ses

élèves les conditions d'existence d'un jeu de langage spécifique, supposé les aider à élaborer des connaissances dans le champ disciplinaire retenu lors de la séance d'enseignement. Inscrite dans une perspective de didactique comparée, cette analyse souligne les difficultés que peuvent rencontrer les professeurs lorsqu'ils s'efforcent d'articuler « apprentissages langagiers » et « apprentissages disciplinaires ».

L'enjeu de l'interdisciplinarité dans l'enseignement de la L1 et de la L2 à l'école

JOCELYNE ACCARDI ET MARIE-NOËLLE ROUBAUD 147

Cette recherche montre, à travers l'étude du conte à l'école, que l'enseignement/apprentissage du français et de la langue vivante a intérêt à articuler ces deux disciplines. Cette articulation permet à l'élève de donner du sens aux apprentissages réalisés et de consolider ses savoirs dans la L1.

Création d'outils et appui sur la langue première pour l'enseignement du provençal au cycle 2

DANIEL FAÏTA ET ROLAND BOYER 157

Dans la classe où s'enseigne le provençal, les choix effectués privilégient la création de moments et d'espaces dédiés à l'instauration de modes d'interaction en langue. À partir de films des séquences, on a étudié des situations créées à cet effet. La problématique d'ensemble est constituée par l'analyse de l'activité enseignante en tant que travail, les effets de l'élaboration d'outils, la définition de prescriptions, leur appropriation par les maîtres et élèves.

Jouer avec les mots, tordre les outils: la production plastique au collège

LAURENCE ESPINASSY 169

Nous analysons une forme particulière de l'usage des mots en cours d'arts plastiques au collège en France. Nous interrogeons l'élaboration de la petite phrase longtemps appelée « incitation » qui permet la mise au travail rapide et productive des élèves. Le jeu autour des mots proposés crée un milieu de travail individuel et collectif dynamique et efficace, dans le cadre d'enseignement d'une discipline réputée « non linguistique », où il est impératif de faire faire pour faire apprendre.

L'enseignement du français et en français dans les écoles européennes de Bruxelles

LUC COLLÈS ET MATHILDE VANDAMME 178

L'article cherche à cerner les difficultés qui persistent encore en dernière année du secondaire dans l'enseignement du français langue seconde en cours de géographie et d'histoire des écoles européennes de Bruxelles. La recherche s'appuie sur trois sources différentes: des observations de classe, des interviews d'enseignants et des questionnaires remis aux élèves.

P

présentation

FATIMA CHNANE-DAVIN
ET JEAN-PIERRE CUQ

Ce numéro s'intéresse à l'impact du discours de l'enseignant sur l'activité de l'élève. Comment le « dire » de l'enseignant contribue-t-il au « faire » de l'apprenant ? Dans quelle mesure favorise-t-il les apprentissages ? Dans certains cas, au contraire, est-il susceptible de les freiner, voire de les empêcher ? Le propos est d'examiner l'activité langagière du professeur lors de l'introduction des objets de savoir dans l'espace didactique de la classe et d'observer son effet sur les élèves.

Les contextes didactiques examinés ici appartiennent aussi bien au FLE qu'au FLS (voir surtout la deuxième partie) ou au FLM. Cependant les classes supports des observations ne sont pas seulement des classes de français, mais aussi celles de disciplines réputées non linguistiques. En effet, au risque de dérouter quelque peu les lecteurs du *Français dans le monde, Recherches et Applications*, nous n'avons pas voulu placer notre réflexion seulement dans les cadres de milieux didactiques préétablis mais avons tenté aussi une réflexion plus transversale.

C'est qu'avec l'intrusion récente des institutions, scolaires ou civiles, dans le champ du français langue étrangère et seconde, qui se manifeste par la multiplication des classes bilingues ou par l'appropriation qu'elles se sont faite du concept de français langue seconde, l'interpénétration du linguistique et du non linguistique, de l'enseignement du français et de l'enseignement en français, deviennent de plus en plus manifestes. C'est pourquoi, après une légitime période de confortement interne, la didactique du français langue étrangère et seconde ne doit pas craindre de se proposer une réflexion plus ouverte aux autres didactiques, marquée par ce qu'on pourrait appeler assez globalement « l'inter ».

Dans cette perspective, la première partie du numéro se propose de fournir quelques repères didactiques nécessaires à appréhender la construction souvent difficile de l'interface entre le dire et le faire. Repères larges tout d'abord, avec Fatima Chnane-Davin et Jean-Pierre Cuq qui tentent d'éclairer les concepts d'interdisciplinarité et d'interdidacticité et de les illustrer avec des exemples qui montrent combien

s'enchevêtrent l'enseignement disciplinaire et le réglage de l'outil linguistique. Mais peut-être le premier regard porté sur l'apprenant, la façon même de le classer, de le nommer, sont-ils déjà porteurs de certains germes de ses performances futures parce qu'ils formatent sa façon d'apprendre. C'est l'hypothèse que défend Mariela de Ferrari qui propose de déconstruire l'imbrication des notions de difficultés d'analphabétisme / d'illettrisme et de scolarisation dans les représentations sur les apprenants adultes migrants. Cependant, c'est bien au problème de la socialisation scolaire que sont confrontés les enfants de ces migrants, appelés eux «élèves nouvellement arrivés». Pour Robert Bouchard, Claude Cortier et Chantal Parpette, plus encore qu'une compétence linguistique, ils doivent développer une compétence scolaire, faite de comportements communicatifs verbaux et non verbaux spécifiques. Dans l'acquisition de cette compétence le geste pédagogique tient une place prépondérante. C'est ce que nous rappelle Marion Tellier qui montre comment le geste de l'enseignant, ou geste pédagogique, peut parfois être à son insu une véritable entrave à la compréhension des apprenants. Autres outils «classiques», au cœur du dire de l'enseignant, la prescription et la consigne lui permettent de créer un contexte cognitif plus ou moins adéquat à la réalisation de la tâche demandée. Véronique Rivière décrit la difficulté qu'éprouve parfois l'enseignant à «dire le faire», à «mettre en mots la tâche». Examinant enfin des séquences de classe de FLE, Simona Ruggia et Jean-Pierre Cuq terminent cette partie par l'étude d'un aspect bien spécifique du jargon professionnel du professeur de français, le métalangage grammatical.

Les paramètres examinés dans la seconde partie le sont dans le cadre du français langue seconde hors de France métropolitaine, non qu'ils soient totalement spécifiques à ce cadre (ils éclairent sans doute bien au-delà de l'aire observée), mais parce qu'ils y sont peut être plus observables. Le premier est la différenciation du discours de l'enseignant en fonction du sexe de l'apprenant. Observant des classes maliennes, Michèle Verdelhan-Bourgade et Marie-Gaëlle Tholé se demandent si le dire du maître est véritablement identique vis-à-vis des filles, et comment s'obtient l'égalité de parole entre filles et garçons. Le deuxième paramètre, aussi difficile à aborder qu'à passer sous silence, est celui du rapport entre le niveau de formation académique des maîtres et les performances des élèves. L'étude que Muriel Nicot-Guillorel a menée à Madagascar illustre cet aspect de la question en se focalisant sur l'apprentissage de l'écrit au début de la scolarité.

Les deux dernières contributions de cette partie portent sur l'outil linguistique lui-même en tant que médium des connaissances disciplinaires. Dans la complexe situation guyanaise, Sophie Alby montre comment les enseignants exploitent de façon non formalisée les langues des élèves et tente d'en dégager des critères pour une

6

meilleure formation des professeurs des écoles. Au Val d'Aoste, à partir d'expériences de l'enseignement bilingue, Marisa Cavalli donne des pistes méthodologiques pour traiter des questions pédagogiques comme le travail de groupe, la gestion de l'erreur ou les activités métalinguistiques dans les disciplines non linguistiques.

C'est justement sur la question de la mise en forme linguistique des savoirs dans certaines de ces disciplines non linguistiques (les langues vivantes étrangères ou régionales, mais aussi l'histoire, la géographie, les sciences de la Vie et de la Terre, les arts plastiques) que se portera notre regard dans la dernière partie de ce numéro. À travers l'exemple du dessin d'observation, Corinne Marlot étudie la façon dont «se parle» la discipline de la biologie au cours préparatoire. Christine Félix et Alain Mercier s'interrogent ensuite sur les conditions d'acquisition d'un langage disciplinaire spécifique et montrent que l'attention portée au contenu suppose une intégration efficace de la dimension langagière. Exposant deux expérimentations menées sur le conte en L1 et L2 en CE2 puis en CM1, Jocelyne Accardi et Marie-Noëlle Roubaud montrent que l'articulation entre la langue de l'école et la langue vivante permet aux élèves, même en difficulté scolaire, de progresser dans chacune des deux et d'acquérir une compétence de narration orale. Puis, dans le contexte très spécifique de l'enseignement d'une langue régionale à l'école primaire, en l'occurrence le provençal, Daniel Faïta et Roland Boyer étudient comment le guidage très précis du maître par la méthode fait évoluer de façon motivante et efficace les interactions entre le maître et les élèves.

Les deux dernières contributions de cette partie nous conduisent au niveau secondaire. En arts plastiques, il est peut-être plus encore qu'ailleurs nécessaire de faire faire pour faire apprendre, dit Laurence Espinassy. Mais comment mettre les élèves au travail, comment les «inciter» linguistiquement à faire? Elle nous propose ici des éléments de réponses par une analyse centrée sur le travail de conception langagière de deux enseignantes de collèges, l'une débutante et l'autre plus expérimentée. Enfin, la contribution de Luc Collès et Mathilde Vandamme montre comment, en cours d'histoire et de géographie de dernière année du secondaire des écoles européennes de Bruxelles, se traitent des documents disciplinaires variés grâce à des savoir-faire communs et malgré des méthodologies propres à chaque discipline. Encore une fois, c'est l'acquisition d'un lexique spécifique qui est posée ici. La conclusion des deux auteurs ouvre sur une perspective qui nous est plus familière: les «logiques culturelles» sont loin d'être sans importance. Mais peut-être, tout autant que de cultures nationales, s'agit-il de cultures disciplinaires. C'est tout l'intérêt de l'interdidacticité que de nous inciter à y réfléchir.

Repères *didactiques*

FATIMA CHNANE-DAVIN ET JEAN-PIERRE CUO
MARIELA DE FERRARI
ROBERT BOUCHARD, CLAUDE CORTIER
ET CHANTAL PARPETTE
MARION TELLIER
VÉRONIQUE RIVIÈRE
SIMONA RUGGIA ET JEAN-PIERRE CUO

I nterdisciplinarité et interdidacticité en classe de FLS

FATIMA CHNANE-DAVIN

IUFM UNIVERSITÉ D'AIX-MARSEILLE 1, UMR ADEF

JEAN-PIERRE CUO

UNIVERSITÉ DE NICE-SOPHIA ANTIPOLIS UMR ADEF

Comparez, comparez, il en restera toujours
quelque chose !

En didactique, la prise en compte de plusieurs langues n'est pas nouvelle. Des années 60 et jusqu'à la fin des années 80, nombreux ont été les travaux de linguistique appliquée à l'enseignement des langues consacrés à la comparaison phonétique, morphologique ou syntaxique de langues en présence dans un système d'enseignement. Ils devaient permettre, pensait-on, de résoudre les problèmes d'interférences que l'évidence de surface faisait alors percevoir comme majeurs dans les « fautes » des apprenants. Bien que largement abandonnée voire décriée, cette perspective n'a pas été loin de là inutile. Malgré un très large renouvellement théorique, il n'est pas interdit de voir ses prolongements dans deux importants courants didactiques actuels. Le premier est constitué par les travaux sur *l'intercompréhension des langues romanes* et même de langues de familles différentes¹. Le second, qui propose une initiation à la pratique comparative dès le plus jeune âge scolaire, est le courant appelé *éveil aux langues*.

Dans une tout autre perspective, E. Roulet plaidait dès 1980 pour ce qu'il appelait alors une *pédagogie intégrée*. La pédagogie intégrée ne se propose pas de comparer les langues en présence d'un point de vue linguistique, mais pose que leur présence simultanée au sein d'une situation d'enseignement et d'apprentissage, en tant que langue maternelle et langue seconde, crée un système didactique particulier qu'une entrée monodidactique ne résout qu'imparfaitement. Avec la pédagogie intégrée, Roulet fournissait une des premières réponses

1. Voir par exemple la table ronde tenue en juin 2005 au colloque de la FIPF de Sèvres, cf *Dialogues et Cultures*, 2008, à paraître.

méthodologiques au problème théorique et pratique posé par la différenciation entre langue première et langue non première. En effet, la comparaison des situations didactiques avait produit dès les années 60 la différenciation entre FLM/FLE². Elle devait s'affiner dans les années 80 avec la différenciation FLE/FLS et de nos jours FL/FLS.

Une autre utilisation de la méthode comparative consiste à mettre en évidence les rapports d'inclusion. Par exemple, la DFLE s'est développée dans le cadre plus large de la didactique des langues (DDL). Le postulat est que les problèmes rencontrés par l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, quelle qu'elle soit, à et par des apprenants non natifs sont sinon identiques, du moins largement comparables. On compare le traitement que propose pour un même problème linguistique la didactique de chacune des langues concernées. On parle alors plutôt de *didactique comparative*.

Parallèlement aux recherches issues des sciences du langage, des recherches en didactique du français, surtout comme langue maternelle, se sont développées au sein des sciences de l'éducation. Or le propre des sciences de l'éducation est de ne pas avoir une approche a priori disciplinaire mais de proposer une réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires. On y parle de *didactique des disciplines*, les langues et le français ne constituant qu'un des objets possibles du champ. Du coup, la didactique des langues est forcément soumise à une approche objectivement non exclusive et entre naturellement dans la réflexion que plusieurs chercheurs appellent *didactique comparée*. Les premières manifestations importantes de cette réflexion particulière datent de ces toutes dernières années³, mais pour le moment en tout cas, aucune méthodologie commune ne semble se dégager. À ce stade, on suggèrera deux modalités générales.

La première modalité est diachronique. En effet, ce qu'on enseigne et la manière dont on le fait ne constituent qu'un moment de l'histoire de l'éducation, car, comme le dit Louis Porcher « Tout système d'enseignement est un système historique » (Porcher, 2007, 28). Il peut donc être tout à fait éclairant de comparer l'état d'une même discipline à des étapes différentes de son développement. On peut le faire par exemple à travers des manifestations emblématiques. C'est ce que nous avons fait récemment en étudiant deux dictionnaires de didactique parus à une trentaine d'années d'intervalle (Cuq, 2005).

La deuxième modalité est diatopique. On peut trouver intérêt à comparer synchroniquement les manières d'enseigner et d'apprendre dans divers pays. C'est ce que se propose de faire la recherche en cours initiée par la Fédération Internationale des Professeurs de Français et par l'Agence Universitaire de la Francophonie. Cette recherche, intitulée *langue française, diversité culturelle et linguistique, culture*

2. FLS dans la terminologie de Roulet

3. Par exemple, en 2002, le numéro spécial de la *Revue française de Pédagogie*.

d'enseignement et culture d'apprentissage, se propose de comparer un même objet didactique, le français au sein de diverses cultures scolaires. Les points sur lesquels s'appuie la comparaison sont par exemple les cultures, les techniques, la durée de l'enseignement, l'âge des apprenants, le système éducatif, la place des autres LV, la place de la LM.

Un peu de terminologie

Le préfixe *inter-* connaît aujourd'hui une grande expansion en terminologie didactique, où il désigne « un lien entre entités de même nature » (Cuq, dir. 2004). Il a gardé de la préposition latine (*inter*) dont il est issu une valeur sémantique de mise en relation de circonstances pouvant aller jusqu'à l'échange et la réciprocité. De ce fait l'*inter* n'est pas « entre », endroit où il n'y a rien, mais un lien souvent non apparent à première vue, à construire intellectuellement, et qui donne du sens au positionnement des objets comparés. C'est le fait d'accorder à deux entités le même statut crée les conditions premières de la comparaison.

En tant que préfixe, *inter* se distingue sémantiquement d'autres préfixes avec lequel il voisine souvent. Ainsi, *inter* n'est pas *pluri*, qui a le sens d'addition. Ce dernier est issu du latin *plures*, comparatif pluriel de *multus* nombreux, qui a lui même donné le préfixe *multi* qui lui est quasi synonyme. Par exemple, on dira pluriculturel ou multiculturel un ensemble formé par addition de plusieurs éléments culturels d'origine différente. La *multidisciplinarité* (ou *pluridisciplinarité*) désigne donc une simple coexistence, une juxtaposition de disciplines. B. Fraenkel (2006, p.71) décrit de manière plaisante l'opposition entre pluri et interdisciplinarité: « Certains [...] réaffirment leur goût pour la pluridisciplinarité qu'ils opposent à l'interdisciplinarité. Chacun reste chez soi et de temps en temps nous discutons ensemble d'un même thème. D'autres au contraire ont tenu à réaffirmer l'importance des domaines intersticiels où règne l'interdisciplinarité, comme les *cultural studies*, domaines fragiles, parfois peu convaincants, mais propices à l'élaboration de nouveaux objets, de nouveaux paradigmes. »

Inter se distingue aussi du préfixe *trans-*, issu de la préposition latine *trans* qui signifiait au-delà de. Sa valeur de mouvement lui donne le sens de passage à travers, qu'on retrouve en didactique avec une acception métaphorique un peu différente: ce qui passe à travers se retrouve dans chaque élément. On peut ainsi dire qu'en tant qu'outil d'enseignement d'autres disciplines le français est transdisciplinaire. C'est un sens légèrement différent, plus cumulatif, que retient le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*

(DDFLS) pour une définition épistémologique de la *transdisciplinarité*. La transdisciplinarité y est définie comme ce qui « désigne ce qui est emprunté à différentes sciences pour constituer un concept qui les dépasse », autrement dit la « production d'une synthèse à partir de différentes sources de savoirs ». ⁴ Toutefois, on ne confondra pas la transdisciplinarité avec ce que Ch. Puren nomme *éclectisme*, c'est-à-dire l'emprunt de propositions méthodologiques aux diverses didactiques. On retrouve encore le préfixe *trans-* avec une valeur plus classique de changement plus ou moins total dans le terme de *transposition*, en particulier dans le concept de *transposition didactique*. Dans un sens un peu différent, on peut dire qu'en classe de FLS s'opère aussi une *transposition*, mais méthodologique et pédagogique, c'est-à-dire une adaptation au public concerné et aux objectifs scolaire d'éléments méthodologiques initialement conçus pour le FLE ou pour le FLM. R. Galisson (1995, 100) la définit comme « l'adoption et l'adaptation éventuelle de réponses, testées sur le terrain, par des disciplines de même statut (les didactiques) à des problèmes circonvoisins ».

C'est encore à un niveau épistémologique que se situe le DDFLS pour sa définition d'*interdisciplinarité*. Comme « mise en relation des disciplines scientifiques », l'interdisciplinarité « désigne les échanges et les interactions entre disciplines permettant un enrichissement et une fécondation mutuelle ». Pourtant le concept n'a pas toujours eu bonne presse. Ainsi R. Galisson (op.cit, 102) se méfie-t-il de l'interdisciplinarité qui fait selon lui courir aux didacticiens le risque de se complaire dans l'hétéronomie. Il lui préfère donc l'*interdidacticité*. Il parle d'*interdidacticité* quand la didactique du français se situe dans le cadre englobant de la « didactologie des langues et des cultures ». Il parle en revanche d'*intradidacticité* quand, pour des raisons de revendication de « droit à la différence », FLM, FLE et FLS s'opposent dans le cadre de la didactique du français.

Bien qu'elle reprenne la formule de Galisson pour qui le FLS assure « un rôle d'import-export » entre le FLM et le FLE, F. Davin-Chnane (2004, 72) définit le FLS comme un concept interdidactique : parce qu'il est un « point d'intersection » entre les différentes didactiques du français. C'est cette acception d'interdidacticité qui sera encore la nôtre dans cet article, alors qu'on entendra interdisciplinarité comme l'étude des relations qui existent entre différentes disciplines scolaires comme le français et les mathématiques.

4. Cuq, J.-P. (dir.):
*Dictionnaire de didactique
du français langue étrangère
et seconde*, op. cit.

Établir des liens entre les disciplines en FLS

L'interdisciplinarité est au centre de la langue de scolarisation. En effet, la langue est, alors, *trans-disciplinaire*, à la fois objet et outil des autres disciplines. Pour étayer ces propos on s'appuiera sur un exemple de cours de mathématiques filmé dans une classe FLS pour primo-arrivants en France. Le français remplit, pour ce public une fonction de langue de scolarisation : il est la « langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations » (Verdelhan, 2002, 30) et « aucune réussite scolaire n'est possible sans une bonne maîtrise de la langue » (Loi d'orientation de 1989).

Dans l'exemple d'interdisciplinarité que, nous présentons, il s'agit de la mise en relation entre le français et une discipline dite non linguistique (DNL), les mathématiques. On examinera particulièrement les pratiques langagières d'un professeur de mathématiques. Par pratiques langagières nous entendons ici le discours produit par l'enseignant en classe et son effet sur les élèves en termes de réaction. Une compétence interdisciplinaire français-mathématiques est donc nécessaire pour s'approprier les savoirs en circulation. Car pour enseigner les mathématiques en français à des non natifs, la compétence orale de l'enseignant ne se limite plus au fait de dispenser un discours dans sa langue maternelle. Il lui faut aussi un certain savoir-faire pour que l'apprenant comprenne et réagisse en produisant du discours sur le discours dans un échange asymétrique. Quant à l'élève, pour apprendre en français, il ne peut pas se contenter uniquement de « parler » la langue mais doit atteindre un stade de compréhension et de production lui permettant de participer à l'échange en classe et d'interagir dans des situations d'enseignement. Autrement dit, le « faire » de l'élève doit s'articuler avec le « dire » de l'enseignant dans une relation autour d'un objet d'interaction. Kerbrat-Orecchioni (1990, 13) avance que « tout discours est une construction collective ». Cette construction est, certes, asymétrique en classe FLS, mais riche d'échange communicatif verbal qui fait avancer ou ralentir le temps didactique dans un contexte institutionnel où c'est l'enseignant qui gère le fait d'ouvrir et de clore l'interaction. Dans une classe dispositif, ce rôle exige de l'enseignant un discours clair et précis, un guidage par le biais d'indices fournis aux élèves en termes d'accompagnement. Cela exige aussi de l'élève d'apprendre et de « s'inscrire dans le discours du maître » (Verdelhan, 2002, 56).

À partir d'une séance filmée, nous examinerons donc la langue au service de la discipline et cette dernière au service de la langue. On

mettra l'accent sur les influences créées par le discours de l'enseignant et les réactions des élèves face à ce discours.

La discipline au service de la langue

Le langage utilisé lors d'une situation scolaire diffère d'une situation de communication quotidienne. On partage avec Vygotski l'idée qu'il existe des concepts quotidiens et des concepts scientifiques. La langue des mathématiques par exemple contribue à la construction des concepts scientifiques chez l'élève. Mais pour apprendre et comprendre ces concepts, il est d'abord primordial de maîtriser les concepts quotidiens. Donc pour travailler les mathématiques en classe de FLS, les élèves ont besoin du français. Car, on va trouver le français, en tant que langue véhiculaire des mathématiques dans :

- *l'énoncé*, au sens de la tâche demandée, qui doit être clair, accessible, et ne pas représenter une quelconque difficulté ;
- *la consigne* orale ou écrite qui doit être compréhensible, (formulée ou reformulée) et ne pas présenter de piège risquant d'entraver la compréhension ;
- *le vocabulaire de la discipline* lors de la séance qui doit permettre à l'élève d'enrichir ses connaissances disciplinaires ;
- *les paroles* introduites par l'enseignant et qui doivent faciliter la circulation de la parole dans la classe et entraîner des réactions verbales chez les élèves ;
- *le fait d'écrire* qui doit permettre aux élèves de s'entraîner à l'écriture comme transcription graphique dans le but de travailler le rapport phonie-graphie.

Cela montre l'importance de la maîtrise de la langue pour entrer dans la discipline lors d'un cours de mathématiques. S'appuyer sur la discipline peut être alors un moyen de travailler la langue et d'enrichir les connaissances en général. « La langue des mathématiques devient alors un point de départ pour élargir les connaissances linguistiques des élèves et développer leurs connaissances scolaires. » (Blanchard et al., 2004, 17).

Un exemple d'une séance filmée en classe FLS, illustre nos propos. Cette séance de mathématiques a pour énoncé :

*La maman d'Aziz est née en 1971. Aziz est né en 1996.
1/ Quel âge a la maman d'Aziz ?
2/ Quel âge a Aziz ?*

Cet énoncé s'appuie sur une situation de la vie quotidienne très proche de l'environnement immédiat de l'élève : l'âge d'une maman et celui de son fils.

La première partie du texte de l'énoncé mathématique – objet de la leçon – se compose de deux phrases de construction linguistique relativement simple (un sujet, un verbe, un complément de temps : *la maman d'Aziz est née en 1971*) et semble accessible aux élèves.

Les consignes accompagnant cet énoncé sont de type performatif. Pour lire, comprendre, répondre et écrire, l'enseignant s'appuie sur une formulation de type injonctif pour engager, inciter à effectuer une tâche dans un cadre topogénétique qui implique un élève (Ex. : lis les deux questions + la 1^{re} question tu me la lis?), les élèves de façon directe (Ex. : s'il y en a un qui pense avoir trouvé la réponse + vous levez la main?) ou impersonnelle (Ex. : il fallait faire quoi pour ce matin?), l'ensemble de la classe enseignant compris (Ex. 1 : voilà ce qu'on cherche : quel âge a la maman d'Aziz ? / Ex. 2 : on marque, on va faire...). Cela définit la topogénèse, c'est-à-dire la désignation de la place de chacun dans un espace didactique. L'enseignant, en général, s'appuie dans son discours sur un ensemble d'embrayeurs (Maingueneau, 1986, 3) pour attribuer des rôles et désigner la place de chacun en rapport avec les modalités du travail. Ces modes d'interaction portés par le discours de l'enseignant en classe ne sont pas inédits pour l'élève nouvellement arrivé s'il a été déjà scolarisé dans son pays d'origine. Ce qui change, et ce qui est nouveau pour certains, c'est l'implication des élèves dans leur apprentissage et la co-construction fondée sur des interactions langagières.

La première tâche qui s'impose concernant l'énoncé proposé par l'enseignant est la lecture non pas en termes de déchiffrage mais en termes de lecture-compréhension. Or la difficulté des élèves non lecteurs en français langue seconde est telle que l'enseignant lui consacre du temps au détriment de la discipline. L'exemple suivant illustre ces propos :

Élève 1

62. P: ... (lecture de l'énoncé par un élève) bon on va faire comme toujours + on va essayer de lire + de comprendre + et après on répond à la question + et on met la réponse
63. P: (à G) ça y est ? + tu as fini ? + G tu me lis un peu ça + tout + (à Z) quand il y en un qui lit + on écoute + (à G) vas-y
64. P: lis les deux questions + la 1^{re} question tu me la lis ?

Élève 2

78. P: Y + tu peux lire la 1^{re} question ? tu dors un peu + lis-moi la 1^{re} question
79. Y: (...)
80. P: je te la lis une fois (P lit la question : quel âge a la maman d'Aziz ?) + je te la relis
81. Y: (en déchiffrant) quel+âge+ a +la+ ma+man+ d'Aziz+
82. P: tu me le relis une fois Y
83. Y: (.....)
84. P: tu me le relis une fois Y
85. Y: (toujours en déchiffrant) quel+âge+a+ la+ ma+man+ d'Aziz
86. P: encore une fois Y
- ...
90. P: est-ce que tu comprends la question ? (3 fois) + non + quel âge tu as Y ?
91. Y: 13 ans
92. P: on prend la question + quel âge tu as ? +tu comprends ? + c'est la même question + là +c'est pas quel âge a Y+ c'est quel âge a la maman d'Aziz + et là+ la réponse on la connaît pas

Lorsque l'enseignant constate que l'élève n'arrive pas à lire comme dans l'exemple ci-dessus, il s'impatiente et l'aide à le faire en servant de modèle et en le reprenant à chaque erreur. Comme c'est du déchiffrage et non pas de la lecture, l'élève ne comprend pas le sens de ce qu'il lit. Le professeur n'est pas sûr que la question ait été comprise, aussi utilise-t-il l'exemple concret de l'âge de l'élève pour faciliter la compréhension de la question.

Connaissant bien le niveau de ses élèves, l'enseignant les accompagne selon leurs besoins. Dans le cas de G (exemple ci-dessous), celui-ci sait déchiffrer mais ne comprend pas le sens des mots en français. Par un jeu de questions, le professeur change de registre et passe de l'énoncé mathématique à de la grammaire :

68. P: G + pourquoi on est sûr que ça c'est une question?
69. G: parce que (...) (les autres lèvent le doigt pour répondre)
70. P: attendez + il faut arrêter de parler+ (toujours à G) pourquoi c'est une question?
71. G: quel (...)
72. P: ça commence par quel + qu'est-ce qu'il y a à la fin de la phrase? + ça (P dessine dans l'air le signe du ?) c'est quoi ça? (en mettant le doigt cette fois sur le « ? » qui est à la fin de la phrase)
73. Es et P: c'est un point d'interrogation
74. P: ça + c'est une question + donc + on a deux questions+ donc + il faudra après deux réponses + est-ce que tu as compris G de quoi ça parlait un peu le problème?

De même lors de l'écriture des phrases-réponses, le travail sur le pluriel constitue, de la part du professeur de mathématiques, une façon d'institutionnaliser un savoir qui relève de la grammaire, ce qui montre que la langue est aussi importante en mathématiques qu'en « français ».

Exemple:

193. P: la maman d'Aziz a 31 ans+ ans c-à-d « a - n - s » + « n » comme ça (P montre un « n ») ++ 31 ans+ quand il y en a plusieurs on met un « s » + « s » pour dire que c'est un pluriel+ vous connaissez le mot pluriel '+ quand il y a plusieurs on dit que c'est un pluriel++ très bien+...qu'est-ce qui manque juste ici? + (P montre le début de la phrase) + tu l'avais dit (à A)+ la majuscule parce que c'est la première lettre de la phrase+ L majuscule (P corrige) et le point (P met un point à la fin)
...
240. P: c'est ça c'est écrit là + écris le bien+ c'est écrit là + t'as qu'à recopier + « en » ça fait / à / aussi+ mais « ans » ça fait « a » « n » comme l'année+ qu'est-ce qui te manque Med?
241. Med: « s »
242. P: pourquoi il y a un « s »? + (2 fois)
243. Med: (...) (les autres élèves lèvent la main)/
244. P: pourquoi il y a un « s » à « an »?
245. Med: parce c'est (...) c'est plusieurs
246. P: exactement+ 6 c'est plusieurs + il y a un « s » à « an »?

En insistant sur le pluriel « ans », l'enseignant a voulu montrer aux élèves qu'ils font des mathématiques mais que, comme ils les font en français, ils ont besoin aussi de connaître – donc d'apprendre – le français. Le professeur passe contrat avec les élèves qui ne maîtrisent pas la langue afin de privilégier le français-langue par rapport au français de la disci-

plaine. Parler d'un énoncé de mathématiques n'est pas faire des mathématiques. C'est un choix que l'enseignant peut faire lorsque l'élève ne comprend pas la langue car il ne peut pas entrer dans la langue des mathématiques.

Ainsi, pendant toute la séance observée en mathématiques, l'enseignant fait ralentir le temps didactique (2 soustractions en 50 minutes), écoute les réponses, les reprend pour signaler un point en rapport avec la grammaire, la conjugaison, l'orthographe... Dans un dialogue avec l'élève, il juge qu'il faut disposer de certaines compétences pour travailler les mathématiques, aussi il (ré)enseigne les fondamentaux de l'école primaire : parler, lire, écrire mais pas compter en rapport direct avec sa discipline. Il veut montrer aux élèves que pour lire il ne suffit pas de déchiffrer (cf. exemple de Y) mais qu'il faut comprendre la totalité de la situation décrite par l'énoncé si on veut passer à la résolution du problème. On peut donc comprendre que l'enseignant juge que les élèves, ne maîtrisant pas encore la langue, ne sont pas encore capables de gérer une telle activité cognitive seuls et préfère la proposer à toute la classe pour une co-construction. Le travail de lecture, de résolution du problème et de l'écriture se fait de façon collective par le biais de la verbalisation de toutes les tâches. C'est une façon de dévoiler les stratégies d'apprentissage aux élèves en difficulté. Cependant ce temps consacré aux fondamentaux a sur les savoirs de la discipline des conséquences considérables. C'est pour cela que dès que l'élève entre dans la langue, il est judicieux de passer de la discipline au service de la langue (cf. exemple ci-dessous) à la langue au service de la discipline. Autrement dit, faire des mathématiques en français.

On ne peut, donc, que constater lors de cette séance que le travail sur la langue en s'appuyant sur une autre discipline, ici les mathématiques, est effectué par le professeur de la discipline elle-même. Contrairement à ce qu'on peut penser, le professeur de français peut collaborer à ce type de travail mais cela ne relève pas de ses compétences. D'une part, parce qu'il doit s'occuper lui aussi de la langue de sa discipline qui est bien plus hétérogène que toutes les disciplines scolaires. D'autre part, parce qu'il faut bien souligner que la maîtrise de la langue des disciplines est une responsabilité de tous les enseignants. Travailler en complémentarité, c'est échanger, réfléchir et collaborer à un projet d'interdisciplinarité dont l'objectif est la maîtrise de la langue scolaire.

Français et DNL : complémentarité et interdidacticité

Dans un chapitre du document *Maîtrise de La Langue*⁵, intitulé « Parler et écrire pour apprendre c'est apprendre à parler et à écrire » (p. 89), on met l'accent sur le fait qu'il faut gérer efficacement les échanges oraux, faire écrire pour structurer les savoirs, travailler sur le langage et les

5. CNDP, 1997.

activités de connaissance. Dans un contexte de FLS, cela implique plusieurs didactiques: celle du FLE, celle du FLS, celle du FLM et enfin celles des disciplines non linguistiques (DNL). Un travail en didactique comparée prend tout son sens pour faire émerger la cohérence interdidactique dans une situation d'enseignement-apprentissage que l'entrée monodidactique ne résout qu'im-parfaitement.

En effet, dans une classe de FLS, chacune de ces didactiques apporte une contribution à l'avancée soit sur le plan du savoir à enseigner soit sur le plan méthodologique. Le recours à ces références pluri (multi)didactiques facilite la construction d'une progression cohérente. Si le natif construit son trajet par étapes, de la maternelle à l'université, où « l'enseignement est un tout et la langue française sa source »⁶, le nouvel arrivant n'a pas cette position confortable. Or, il doit s'aligner sur le natif le plus rapidement possible pour réussir son intégration scolaire et sociale et un accompagnement dans l'apprentissage de la langue et celui de la discipline lui est nécessaire.

L'exemple ci-après montre un enseignant d'histoire, à la fois dans la didactique de sa discipline, l'histoire, en termes de savoir à enseigner mais également en didactique du français, particulièrement dans la lecture et l'écriture. Il re-transpose le savoir programmé à l'origine pour qu'il soit accessible aux élèves d'une classe FLS au collège. Il a également besoin de travailler sur les stratégies de lecture et d'écriture alors qu'il ignore totalement ce domaine pour lequel il n'a pas été formé. Mais comme il a identifié une difficulté linguistique (les élèves ne recopient pas bien dans leurs cahiers) ne relevant pas de ses compétences (apprendre à bien écrire aux élèves) il va tout de même attirer l'attention sur ce problème en accompagnant les élèves pendant la phase de copie. Par son discours, l'enseignant gère à la fois les savoirs de sa discipline et les disciplines connexes et aide à la construction des savoirs et des savoir-faire. Il s'appuie, alors, sur le code oral qui demeure « le socle sur lequel vont se construire les autres connaissances: la culture scolaire, l'écrit, les champs disciplinaires, les comportements » (M. Verdelhan, 2002, 103).

P: Lis la question+ pas la réponse++ La réponse je sais que je vais la trouver++

E3: quel est le nom des chefs des Gaulois?

(Le professeur répète la question à haute voix)

Ex: Jules César++

Ey: Non+ c'est Vercingétorix++

P: Allez +Vercingétorix+ d'accord++ Ce qui est important+ c'est pas tant d'écrire ce nom+ c'est d'essayer de comprendre ce qu'était un Gaulois+ ce qu'était un chef++ Ca va? Donc le chef des Gaulois+ c'est Vercingétorix++ 2^e question+ Sindoux++

Celui-ci lit la question. Comme pour la première fois le professeur répète la question à haute et intelligible voix.

P: Il demande à chaque cité qu'ils leur fournissent des soldats et des armes++ D'accord+ faites attention quand vous écrivez les mots + surtout quand ils sont dans le texte++ Il y en a plusieurs qui ont fait des erreurs+ normalement en classe de 6^e+ on attend de vous que vous ne fassiez plus d'erreurs sur des mots déjà dans le texte++ Essayez de relire le texte+ d'accord++ Dernière question+ Ouail++ Tu nous la lis s'il te plaît?

6. Ibidem.

L'avancée dans le savoir est liée à chaque fois au guidage de l'enseignant qui valide ou non les réponses des élèves. L'objectif est d'accompagner l'élève dans l'accomplissement de sa tâche et lui permettre de se saisir d'un savoir mis à sa portée et se déroulant selon un temps effectif d'apprentissage dans un milieu qui évolue selon son rythme.

Entre en jeu alors, la maîtrise de la langue comme condition pour entrer dans le langage de la discipline. Les mots jouent un rôle de médiation sémiotique, et le langage communicatif (Vygotski, 1997) révèle le cheminement de la pensée. On peut donc avancer que, pour l'interdisciplinarité, ici, français-histoire – le langage accompagne l'action pour faire agir et faire parler.

Éléments de conclusion

Si l'autonomie d'une discipline est nécessaire, son isolement pourrait au contraire l'appauvrir. Pour la didactique des langues, l'ouverture interdisciplinaire revêt donc une forte importance. Dans le cadre de la classe de FLS, cette ouverture est possible par l'organisation d'activités pédagogiques où le rôle du langage est primordial dans le développement cognitif et psychologique de la personne.

Les enseignants des classes observées s'appuient sur des pratiques langagières faisant appel à la fois au savoir de leurs disciplines et au savoir sur la langue qui véhicule les disciplines. Les élèves en situation de FLS communiquent et se représentent déjà le monde dans leur langue maternelle et ils sont amenés à reconstruire leurs connaissances et leur pensée en français. C'est grâce à l'accompagnement de l'enseignant que cette reconstruction peut aboutir. Car c'est dans sa langue à lui que l'enseignant va dire « ce qu'il faut faire ou ne pas faire, donne[r] la clé de la compréhension de l'espace et de l'organisation, explique[r] la langue et le monde scolaire » (Verdelhan, 2002, p. 54). Cette asymétrie dans l'interaction en classe, engendre une situation où se côtoient un enseignant garant des savoirs à transmettre et un élève qui doit s'inscrire dans le discours du premier pour acquérir des connaissances disciplinaires et des connaissances linguistiques présentes dans toutes les disciplines. L'élève évolue, donc, dans un milieu où il est confronté à la fois au savoir de la discipline et à celui de la langue, à l'enseignant et à ses pairs. Cette confrontation avec des objets de savoir et avec les personnes facilite la compréhension des problèmes, car elle crée des « conflits socio-cognitifs », qui lui permettront de restructurer un mode de pensée façonné dans une autre culture. L'enseignant ici est un *médiateur*, un *porteur*, un *accompagnateur* de l'apprenant dans un dispositif d'enseignement-apprentissage fondé sur l'interdisciplinarité et l'interdidacticité.

Bibliographie

- BLANCHARD M., DESMOTTES D. et al. (2004), *Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones. Des outils français-maths*, SCEREN, CRDP, Académie de Créteil.
- CUQ J.-P. ET GRUCA I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.
- CUQ J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE-CLE International, 2004.
- CUQ J.-P., « Trente ans d'évolution de la didactique des langues étrangères et secondes en France vues à travers deux dictionnaires », dans BOUFFARD P. ET KNOERRE H., *La Revue de l'AQEFLS*, volume 25, n°2, Montréal, 2005, pp. 45-61.
- DAVIN-CHNANE F. (2004), « Le français langue seconde (FLS) en France : appel à l'interdidacticité », *ELA*, 133, pp 77-79.
- FRAENKEL B., « La carrière du concept d'actant », dans MODARD D. ET VIGNES L., *Les Enjeux sociaux du langage, Hommage à Bernard Gardin, Synergie France*, 5, 2006, pp. 70-80.
- GALISSON R. (1995), « Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa : apologie de l'interdidacticité », *ELA*, 99, pp. 99-105.
- GROUX D., PEREZ S., PORHER L., RUST V. D., TASAKI N., *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris, L'Harmattan.
- GROUX D. (2007), « Penser la comparaison : réflexions épistémologiques sur l'éducation comparée », *La Revue française d'éducation comparée*, 1, pp. 33-58.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990), *Les Interactions verbales 1*, A. Colin, Paris.
- LALLEMENT F., MARTINEZ P. ET SPAËTH V., (2005) « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », *Le français dans le monde, Recherche et Applications*, janvier 2005.
- LAHIRE B. (2007), « La sociologie, la didactique et leurs demandes scientifiques », *Éducation et Didactique*, 1, pp. 73-82.
- MAINGUENEAU D., *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Bordas, 1986.
- MERCIER A., SCHUBAUER-LÉONI M.-L., SENSEVY G., « Vers une didactique comparée », *Revue française de Pédagogie*, 141, 2002, pp. 5-16.
- PORCHER L. (2007), « Leçon sur l'éducation comparée : l'épistémologie de l'éducation comparée », 1, pp. 15-32.
- PUREN Ch. (2006), « Le cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues cultures : un chantier à reprendre », dans PICCARDO E., *Synergie Europe*, 1, pp. 74-82.
- Revue française de pédagogie : l'éducation comparée*, n°121, Paris, INRP, dernier trimestre 1997.
- ROULET E. (1980), *Langue maternelle et langue seconde, vers une pédagogie intégrée*, Paris, LAL, Crédif Hatier.
- VERDELHAN-BOURGADE M., *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, Paris, PUF, 2002.
- VYGOTSKI, L., *Pensée et langage*, La Dispute, 1997 (réédition) et *La Pensée Sauvage*, 1985 (réédition), Grenoble, ENSERG. Liège, Mardaga.

Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment

MARIA DE FERRARI

DIRECTRICE DES PROGRAMMES AU CLP

Les manières de penser sont d'abord des manières de voir et des manières de dire avant d'être des savoirs référentiels constitués. « Voir » les choses, c'est les considérer nécessairement d'un point de vue particulier, à partir de la position que l'analyse ou l'acteur occupent dans les rapports sociaux. Si bien que le savoir de référence de la pratique formative apparaît tout aussi situé que l'action que constitue son objet.

Guy Jobert

Cette contribution est le fruit d'observations opérées dans le fonctionnement des actions linguistiques proposées aux migrants depuis une dizaine d'années. Il s'agit ici d'interroger les manières de nommer les apprenants et l'objet des apprentissages pour tenter d'objectiver la problématique inhérente à ce type de formations et proposer des axes didactiques pertinents pouvant faciliter les interactions entre formateurs et formés ainsi que l'efficacité des situations d'apprentissage développées. Identifier les savoirs de référence à convoquer permet d'adapter et d'élargir les formations initiale et continue conçues pour les formateurs intervenant dans ce domaine.

Du regard au dire

Inscrite depuis plus de trente ans dans des dispositifs à visée d'insertion, chargés de personnes dites « en difficulté » (demandeurs d'emploi, bénéficiaires du RMI – revenu minimum d'insertion –, travailleurs handicapés), la formation linguistique des migrants est imprégnée des représentations et discours marqués par des logiques

stigmatisantes dont elle essaie de se distancier aujourd'hui. Pendant longtemps en effet, il a été question d'interroger les spécificités des publics. À force de centrer les interrogations sur leurs « particularités », on s'est éloigné des problématiques objectives liées à leurs besoins langagiers en communication et surtout des enjeux de l'enseignement – apprentissage d'une langue-culture en situation d'immersion. Pour reprendre Hervé Adami: « *le domaine social, institutionnel et pédagogique de la formation d'adultes en insertion s'est formé peu à peu en construisant ses propres références pédagogiques fondées sur la primauté de l'expérience de terrain, sur les particularités de son public et autour d'un objectif ultime: l'insertion sociale et professionnelle des apprenants* ».

On apprend la langue du pays d'installation pour évoluer dans sa société de façon durable, souvent définitive et pour développer un ancrage et des appartenances qui peuvent se construire au travers de l'apprentissage linguistique. Ces enjeux ont très peu été considérés dans la plupart des situations didactiques proposées dans les dispositifs existants, et ce pour des raisons multiples et imbriquées. La persistance de ces représentations aura occulté l'importance de l'immersion – plus ou moins active selon les cas – et des processus d'acquisition et d'autodidaxie qu'elle induit.

La **prégnance** de la notion de « **difficulté** » comme caractéristique présupposée de ces publics aura accentué la représentation minorée de ces populations. Confusion entre difficultés sociales et besoins linguistiques en situation de communication, incompréhension avec les agents de l'administration, compréhension partielle des courriers institutionnels... Au lieu d'envisager l'analyse des « difficultés » comme extérieures aux personnes car « on rencontre des difficultés », on aura fait glisser les besoins vers les personnes elles-mêmes, comme si les difficultés leur étaient propres: « elles sont en difficulté »; « publics en difficulté ».

Ce processus d'essentialisation génère souvent des formes de misérabilisme et de fatalisme qui conditionnent le choix de certaines approches pédagogiques pour « eux » puisées dans des démarches infantilisantes voire thérapeutiques. Courant 2005, la responsable pédagogique d'un organisme de formation (non associatif) lors d'un recrutement de formateur pour des « cours d'alphabétisation » justifie le choix d'une méthode de lecture pour enfants de Cours préparatoire (6 ans) en disant « *si les enfants apprennent avec ça, pourquoi pas les adultes ?* ».

Concernant les personnes pas ou peu scolarisées dans leur pays d'origine, **un autre amalgame** est venu brouiller le traitement de leurs besoins pour l'apprentissage de l'écrit: la notion d'**illettrisme** associée à des publics scolarisés en France, ne maîtrisant pas les dits « savoirs de base ».

La différence entre analphabétisme et illettrisme s'avère pertinente en France, et nous pouvons en rappeler quelques éléments permettant de clarifier cette ambiguïté : les publics dits analphabètes n'ont jamais – ou très peu – été en contact avec des situations formelles d'apprentissage et de ce fait se découvrent en tant qu'apprenants alors que les personnes dites « illettrées ou en situation d'illettrisme » ont fréquenté l'école obligatoire mais pour des raisons multiples et variées ne maîtrisent pas suffisamment les compétences dites de base et sont pour la plupart « abîmées » par l'échec scolaire.

Ces derniers publics requièrent une véritable pédagogie où l'image de soi en tant qu'apprenant est à restaurer alors que les non scolarisés mobiliseront leurs ressources cognitives sans difficulté à condition qu'on leur propose une pédagogie pertinente qui prend appui sur leurs connaissances passives et sur leur projet de lecture-écriture. Les publics migrants sont massivement demandeurs de formation alors que les autres ne souhaitent pas « être repérés » comme illettrés, ou plutôt « en situation d'illettrisme ».

Il reste à clarifier les problématiques et les notions elles-mêmes, en particulier celle d'illettrisme, comme le rappelle Bernard Lahire, *la non stabilisation du terme continue à circuler avec des sens extraordinairement différents et dans un flou artistique permanent...* ce qui contribue à brouiller le traitement des besoins en compétences écrites, plus proche des logiques d'inculcation scolaires que des usages sociaux de l'écrit par des adultes. Par ailleurs, la notion d'alphabétisation ne semble pas pertinente à convoquer car rattachée à celle de scolarisation. C'est l'école qui alphabétise, à l'âge de six ans.

Lorsqu'on apprend à lire / écrire tardivement, les dynamiques d'apprentissage et d'acquisition diffèrent profondément de celles de l'enfant, il n'y a pas lieu de nommer de la même façon. La didactique est rattachée à celle du FLE/FLS dans le cadre de la pédagogie des adultes et de la formation tout au long de la vie.

Enfin, un **troisième** aspect ayant contribué au traitement didactique parcellaire des besoins des migrants tient à la **sur-considération du critère de « scolarisation »** et à la façon de désigner / catégoriser ces publics. Dans la formation linguistique à visée d'insertion, les publics sont nommés sous les termes d' « alpha » et de « FLE » en fonction de leur scolarisation ou de leur absence de scolarisation. Le sigle FLE n'évoque plus une discipline ou un outillage méthodologique, il devient un moyen de distinguer ceux qui ont été scolarisés de ceux qui ne l'ont pas été.

L'imbrication dans les représentations et dans les discours de ces trois notions « difficultés / analphabétisme-illettrisme / scolarisation » mérite d'être déconstruite aujourd'hui si nous souhaitons véritablement faire évoluer les pratiques de terrain, si nous voulons « voir » et rendre

visibles les apprenants en tant que sujets sociaux adultes, acteurs de la société française contemporaine et ce, quel que soit leur degré de scolarité et leur « origine ».

Du dire au faire

Ces manières de regarder et de nommer ont fait que l'on propose des contenus différents, des outils spécifiques pour les uns et pour les autres. Les outils pour les « alpha » auront été marqués par des logiques scolaires et les auront enfermés dans des situations restrictives, éloignées de celles que l'on proposait aux « FLE », supposés cultivés puisque scolarisés, capables de « comprendre » et d'accéder à la complexité et à l'abstraction... Des formes de surprotection pour ne pas heurter ou par crainte de « mettre en difficulté » les apprenants ont alimenté ces démarches délaissant des situations a priori « inconnues » par ces migrants. Ces choix ont fait que les référents proposés n'ouvraient que très rarement sur l'environnement français et sur des situations sociales diversifiées.

De plus, la prégnance du critère de scolarité aura neutralisé l'analyse des besoins à l'oral, notamment pour les publics non francophones, voués à la seule « alphabétisation ». On constate encore une focalisation directe sur l'apprentissage de l'écrit alors même que ces apprenants ne peuvent pas comprendre car leur compétence orale et leur conscience phonologique ne sont pas assez développées.

Cette neutralisation empêche par ailleurs de prendre en compte les compétences de ces personnes souvent plurilingues, ayant développé des stratégies auditives et mnémoriques et des habiletés leur permettant d'acquérir l'oral rapidement. On peut vérifier ces compétences lorsque des salarié(e)s migrant(e)s occupent certains métiers de l'hôtellerie-restauration. Formé(e)s aux rudiments de la communication en anglais, ces salarié(e)s jamais scolarisé(e)s apprennent et communiquent, sans aucune « difficulté », bien au contraire... Le rapport à l'apprentissage des langues étrangères n'est pas à mettre en parallèle avec l'absence de scolarisation.

La plupart des pratiques pédagogiques sont encore très marquées par les représentations décrites ci-dessus et même des personnes formées à la didactique du Français Langue Étrangère hésitent à proposer les mêmes outils et les mêmes approches – communicative et interactive – aux publics non scolarisés.

Deux aspects supplémentaires rendent encore plus complexe l'acte et la relation pédagogiques en contexte migrant : l'animation de groupes

présentant une diversité culturelle et la gestion relationnelle des publics pas ou peu scolarisés. Alors que leurs besoins se trouvent massivement à l'oral, ces derniers par exemple sont eux-mêmes demandeurs de «scolarisation» à travers leur attitude passive et leur demande récurrente d'écrit.

Les acteurs de la formation se trouvent confrontés à une double injonction paradoxale, celle des discours sociaux qui modèlent leurs représentations sur les publics et celle des apprenants eux-mêmes dont la demande ne correspond pas à leurs «véritables» besoins langagiers dans leur vie sociale.

Moins les personnes ont été scolarisées, moins elles perçoivent l'apprentissage de l'oral comme «du travail». Moins leur compétence orale est développée, plus les formateurs essayent de les «faire parler»... et c'est dans cette relation que l'on s'éloigne de la réalité quotidienne où «le français» vit en situation de complexité et d'authenticité. La «classe» oublie l'espace social pour se consacrer souvent aux formes et codes de «la langue» souhaitée par les apprenants. Et les publics scolarisés de demander davantage de «concordance de temps» et de «subjonctif» ou de «passé composé» pour que les situations d'apprentissage ressemblent à de «véritables» cours de français, sérieux et pertinents comme le suggèrent leurs représentations.

La formation linguistique des migrants demande donc de construire une didactique qui croise «enseignement – apprentissage – acquisition» et qui tout en visant un référentiel de compétences privilégie les processus à l'œuvre et non pas les contenus. Le travail sur les représentations s'avère incontournable et prioritaire.

Les réflexions développées ici font partie des sujets à aborder en formation avec les publics concernés et ce, dès que les moyens linguistiques le leur permettent. Les pratiques les plus efficaces sont celles qui utilisent les environnements de vie sociale et professionnelle comme source majeure d'observation, de verbalisation et d'apprentissage. C'est là que se développent les stratégies pouvant être mobilisées face à de nouvelles situations et de nouveaux apprentissages en milieu naturel. L'espace pédagogique doit être un lieu ouvert et mouvant à l'image de la réalité quotidienne rencontrée par les apprenants. Des moments de réflexion et de conceptualisation doivent permettre de formaliser ces stratégies et ces processus pour faire accéder à davantage de recul et d'autonomie cognitive. C'est là que les représentations (de l'acte d'apprendre, de l'apprentissage de la langue et de la langue française) s'élargissent et évoluent pour permettre d'accepter ce type d'approche pédagogique.

A *utour de l'interculturalité*

Si nous avons focalisé la première partie de la réflexion sur les dispositifs et les façons de nommer les problématiques et les publics, il semble important d'interroger le rapport à la composante culturelle de l'acquisition et de l'apprentissage du français. Pendant de nombreuses années «faire de l'interculturel» se réduisait à la question «et chez vous?» pour comparer avec les façons de faire ou de dire «chez nous, ici». Or, dans le monde de la migration, lorsque l'on acquiert la langue du pays d'accueil, «eux» ne sont plus «chez eux». À présent, ici c'est «chez eux» et «notre langue» devient «leur langue» aussi... Jusqu'à présent, en général, par souci de respect et parfois de «non intrusion», la plupart des acteurs de la formation n'ont pas abordé la société française comme étant celle des publics migrants et donc comme objet d'apprentissage (ses principes, ses valeurs, ses Lois). Nous considérons que pour faciliter l'accès à ces nouvelles appartenances, l'approche interculturelle s'inscrit dans la langue, avec ses codes sociaux et ses références à la société française contemporaine. «Ici-maintenant» constituent les deux catalyseurs des regards et des compétences à développer. C'est à travers leurs regards portés sur ces nouveaux paramètres sociétaux que les différences de perception et d'avis pourront émerger, se confronter et évoluer. La formation linguistique des adultes migrants est indissociable de ces processus d'adaptation et d'élargissement identitaires. Empathie et décentration sont à développer côté enseignants et côté apprenants. Il y va du vivre ensemble et de la compréhension de soi et de l'Autre dans une société de plus en plus globalisée qui peut provoquer des processus de repli de part et d'autre (société d'accueil / migrants).

Dès lors qu'on introduit cette approche et que l'on propose ces compétences à développer, l'objet des apprentissages est relié au sujet social à qui il s'adresse. L'objet fait partie du sujet apprenant, de façon progressive, en fonction de son désir et de ses évolutions. Le formateur lui, jouera le rôle de passeur, de médiateur à travers ses pratiques et ses façons de dire: inclusives, distancées et personnalisées. Les manières de regarder et de nommer devront veiller à ne jamais généraliser, à ne jamais noyer le sujet dans une quelconque appartenance nationale ou culturelle. La compétence interculturelle se développera également dans la relation aux pairs et dans la compréhension des fonctionnements socioculturels diversifiés.

Faciliter la construction de l'interculturalité suppose une «neutralité culturelle» telle que la décrit Martine Abdallah Pretceille «à la neutralité affective, correspond une neutralité culturelle, véritable équivalent fonctionnel de cette neutralité affective. À travers cette série de décentrations, tant psychologique,, affective, culturelle que sociale,

c'est toute la problématique interculturelle qui est mise en place. Point de facilité donc, mais, au contraire rigueur, rejet de « faux semblants » et des faux fuyants, que ceux-ci soient d'ordre méthodologique, conceptuel ou idéologique ».

La part de « travail sur soi » devient incontournable d'abord pour les professionnels de la formation linguistique, ensuite pour les migrants en apprentissage de la langue et en processus d'adaptation à leur nouvel environnement sociétal et culturel. Dire l'interculturalité, verbaliser les processus à l'œuvre, objectiver les références en cours de découverte et d'acquisition, comportera trois aspects : un volet cognitif (les connaissances requises), une composante communicative (la mise en discours de ces connaissances) et une dimension socio-affective (le rapport de chacun à ces connaissances et à ces processus d'adaptation).

Des contextes favorables

La volonté de l'État français de renouveler sa politique migratoire à travers les Comités Interministériels à l'Intégration et les mesures qui en découlent, en particulier le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) et le Diplôme pour les premiers acquis en français devraient favoriser des évolutions significatives sur les plans didactique et pédagogique ainsi que sur la construction et le suivi de parcours pertinents et individualisés.

Le DILF (Diplôme Initial de Langue Française) inscrit les objectifs à atteindre dans la logique du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les Langues) et rejoint de ce fait la Didactique du Français Langue Étrangère. L'approche actionnelle préconisée par le CECRL permettra de tendre vers des démarches cohérentes et harmonisées.

Si les compétences visées par ce diplôme représentent la communication minimale pouvant être mesurée et requise pour la vie sociale et personnelle quotidienne, la possibilité de s'orienter vers des parcours multiples devrait permettre de développer et consolider les compétences communicatives en fonction du milieu dans lequel elles évolueront (social ou professionnel).

Des changements porteurs d'égalité...

Les principes méthodologiques énoncés par le référentiel menant au niveau A1.1 (requis par le DILF) situent l'approche pédagogique dans des logiques très contextualisées, favorisant l'utilisation de l'immersion et des connaissances informelles des apprenants comme sources premières d'étayage dans les apprentissages. L'élément principal d'évolution, à nos yeux, est représenté par la place nouvelle donnée aux publics pas ou peu scolarisés. Ils se voient proposer les mêmes épreuves et le même Diplôme que les personnes scolarisées dans leur pays d'origine. Si le cheminement pour y accéder diffère de celui proposé aux lecteurs avérés, les descripteurs d'objectifs et les situations de communication à traiter sont les mêmes, les situations rencontrées dans leur vie quotidienne, en particulier.

Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment

... et d'innovation

La formation continue en FLE s'empare de la question et l'on prépare les acteurs à des pratiques cohérentes avec ces nouveaux cadrages. Le CIEP de Sèvres vient de créer dans son stage BELC (hiver/été 2007) une filière « FLE Migrants » où sont abordées les thématiques nécessaires à la mise en place d'une pédagogie objectivée et adaptée.

Par ailleurs, dans le cadre des actions menées par des associations en Île-de-France (plus de 250 sites financés par l'ACSE IDF) des actions socialisantes à composante langagière viennent d'être validées par cette institution. Il s'agit de développer des compétences sociales en communication dans des espaces sociaux de proximité, ceux qui constituent l'environnement immédiat des participants. Un référentiel spécifique et une démarche pédagogique particulière cadrent ces actions et devraient faciliter la mise en œuvre des pratiques formalisées avec les partenaires concernées (École, Collège, Bibliothèques/Médiathèques municipales ou intercommunales...). Les ASL – Ateliers de savoirs socio-linguistiques – sont impulsés par le Comité Interministériel à l'Intégration du 24 avril 2006. Leur démarche pédagogique a été dessinée dans une production collective en 2005. Articulés aux formations linguistiques préparant au DILF, ces ateliers complètent et facilitent les parcours de formation et d'intégration. Des fiches pédagogiques co-produites par des acteurs intervenant dans ces ateliers sont publiées sur le site du CLP (Comité de Liaison pour la Promotion des Migrants et publics en recherche d'insertion) www.clp.asso...fr

Perspectives

Ces impulsions et ces nouvelles façons d'aborder la formation linguistique des migrants devraient encourager les chercheurs et les enseignants à formaliser les implications et la spécificité du « FLE en contexte d'immersion et à visée d'intégration ».

La prise en compte des enjeux identitaires et des compétences culturelles et interculturelles – côté migrants, côté société d'accueil – devrait également contribuer à la cohésion sociale et au vivre ensemble dans l'égalité et la diversité au sein de la société française dans une dynamique européenne.

La formation initiale des formateurs et évaluateurs intervenant dans ce système devrait bénéficier de ces recherches et de ces principes afin de définir de nouvelles compétences et proposer des dynamiques formatives novatrices.

Enfin, le nouveau cadrage proposé par le référentiel européen et celui correspondant aux premiers acquis en français, devraient encourager à la construction de parcours personnalisés dès l'arrivée des nouveaux migrants et ce, en fonction de leur projet d'apprentissage – à visée socialisante ou professionnalisante –.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2006, *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, 2006, 3^e édition.
- ADAMI H., 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales. Complément de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris : L'Harmattan 1995, Paris.
- ADAMI H., 2005, « Les faux jumeaux didactiques », *Le français dans le monde*, n° 339, mai-juin 2005.
- BEACCO J.-C., DE FERRARI M., LHOTE G., TAGLIANTE C., 2006, *Le Niveau A1.1 pour le français*, Didier, Paris
- BELISLE R. et BOURDON S., (éds.) 2006, *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, P U Laval.
- JOBERT G., 2000, « Dire, penser, faire. À propos de trois métaphores agissantes en formation d'adultes », *Éducation permanente* n° 143, 2000-2.
- LAHIRE B., 2001, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Hachette, (Collection pluriel) 2001.
- REA, A. et TRIPIER, M. 2003, *Sociologie des migrations*, Repères, La Découverte, Paris, 2003.

Quelle complémentarité entre apprentissage guidé et acquisition sociale dans les dispositifs d'intégration ?

ROBERT BOUCHARD, CLAUDE CORTIER,
CHANTAL PARPETTE
UMR ICAR 5191 (ADIS-LANGUES)

Introduction

Les «élèves nouvellement arrivés en France» (désormais Ena) bénéficient de fait d'une double exposition linguistique, dans les classes d'accueil d'une part et dans l'environnement de ces classes d'autre part. C'est à dire en particulier dans l'environnement constitué par l'établissement scolaire où ils sont inscrits, et plus particulièrement encore par celui des classes «ordinaires» qu'ils partagent avec leurs camarades francophones... dès que celles-ci leur sont ouvertes. Ils peuvent donc mettre en œuvre une double appropriation linguistique, associant un apprentissage «littéraire» guidé par l'enseignant spécialisé de la classe d'accueil et une acquisition sociale fondée sur les ressources et les besoins correspondant à leur statut d'élève, comme dans l'enseignement par immersion mis en œuvre au Canada depuis une trentaine d'années. Mais nous avons essayé de montrer ailleurs (Bouchard et Cortier 2007, Bouchard, à paraître) que ce qu'ils doivent développer dans ce double contexte, au delà d'un «français de scolarisation», c'est une «compétence scolaire», c'est-à-dire la maîtrise des comportements interactionnels, verbaux certes, mais aussi non verbaux, caractéristiques du contexte dans lequel s'opère cette appropriation et que celle-ci vise en priorité.

C'est à l'optimisation des conditions de cette double appropriation que nous voudrions réfléchir dans cette communication en insistant sur deux axes de travail. Le premier concerne une amélioration de nos connaissances pragmatiques sur le fonctionnement interactionnel des classes normales à la fois site et but de l'acquisition des nouveaux arrivants. Le second doit aboutir à un enrichissement des ressources langagières disponibles dans les classes d'accueil par la constitution d'un matériel ad hoc transposant, didactisant les résultats de la première recherche. Nous laisserons de côté une troisième facette de l'action didactique, à savoir l'articulation, au sein de dispositifs de formation, de l'action de l'enseignant «de» français et celles des enseignants «en» français, qui ont en charge les mêmes élèves car nous avons déjà eu l'occasion de l'aborder ailleurs (Cortier 2003, Bouchard et Cortier 2007).

Migration, enseignement des langues et compétence scolaire

D'un point de vue purement didactique, on peut estimer que, parmi les publics scolaires qui apprennent des langues étrangères, les «Ena» se trouvent dans une situation... enviable. Sur le papier en effet, ils sont ceux qui disposent des meilleures conditions d'appropriation de la langue du pays dans lequel ils sont amenés à vivre. Ils bénéficient d'une double exposition scolaire et non-scolaire à la langue étrangère, qui décuple – tant quantitativement que qualitativement – les ressources linguistiques mises à leur disposition. Cette double exposition leur permet aussi, nous l'avons dit, de cumuler les avantages de l'apprentissage, scolaire, guidé (classes d'accueil) et de l'acquisition sociale (immersion dans la classe normale). D'autre part, du fait même de cette immersion linguistique, ils ressentent les besoins linguistiques et communicatifs indispensables pour mettre en branle les mécanismes acquisitionnels spontanés que l'on peut postuler. La conjonction ressources-besoins est donc optimale: ils ont toutes chances en particulier de mieux s'approprier la langue du pays d'accueil que leurs camarades restés au pays et apprenant cette langue dans le cadre de la seule classe de langue.

Bien sûr, quand on prend en compte non seulement sa situation d'appropriation de la langue mais la finalité et les caractéristiques temporelles de celle-ci, la situation de l'Ena apparaît, moins idéale, plus soumise à de fortes contraintes.

Ainsi, alors que l'apprentissage guidé des langues est la plupart du temps lent et progressif, l'Ena est soumis, quant à lui, à la nécessité d'un apprentissage rapide de cette langue dans la mesure où, de la

qualité de cet apprentissage dépend l'ensemble de ses autres apprentissages et une socialisation satisfaisante dans son nouveau cadre de vie scolaire. Mais surtout, dans ce court délai, il est sommé de réaliser – exigence exceptionnelle en didactique des langues – un apprentissage «rattrapant» celui des natifs, et aboutissant à une compétence communicative, orale et écrite, égale à la leur. Il doit développer un bilinguisme strictement additif, sans bénéficier de la connivence d'une communauté bilingue et des possibilités du code-switching et des «parlers bilingues». Autant qu'un bilinguisme, il doit manifester une double compétence linguistique et culturelle, additive, qui lui permette de se comporter globalement en classe selon les attentes implicites du reste de la communauté scolaire dont il doit devenir partie prenante. Un Ena «intégré» à l'école – l'institution sociale où il est amené à passer la plus grande partie de son temps – et au-delà tout élève «heureux» à l'école – ne peut être qu'un élève qui accepte de «se fondre» dans la communauté de la classe dont il a réussi à adopter l'«habitus» (cf Lahire 2001, 2006, pour une discussion sur le concept proposé par Bourdieu). Si l'école est un lieu d'apprentissage, c'est aussi une institution éducative qui a pour but de construire implicitement des membres, partageant un ensemble de pratiques, de valeurs... ayant trait en particulier à la vie en commun entre enfants/adolescents comme entre enfants/adolescents et adulte(s). Pour alléger notre propos, affirmons cependant, toujours avec B. Lahire (2001), que l'homme est «pluriel», c'est-à-dire que cette identité scolaire n'est pas exclusive mais va forcément s'articuler avec des identités familiales, religieuses dans les marges temporelles de celles-ci, le temps du travail scolaire à la maison par exemple.

Quelques facettes actionnelles de la «compétence scolaire» en classe ordinaire

En conséquence, nous avons plusieurs fois souligné (cf. Bouchard 2007, Bouchard & Cortier 2006) qu'il nous semblait urgent de sortir, pour l'accueil de ces publics, d'une conception communicative universaliste de l'enseignement /apprentissage des langues et de viser d'abord à rendre ces élèves capables d'exercer globalement leur «métier» d'élèves au sein de l'institution scolaire française.

Le phénomène sur lequel nous focalisons notre attention, car il nous semble particulièrement important pour les Ena, est celui de leur participation aux interactions scolaires, verbales et non-verbales, en français et «à la française», telles qu'elles se déroulent de fait, quotidiennement, ordinairement, dans nos écoles. Il semble moins «grave» pour un Ena de s'exprimer dans une interlangue que

l'enseignant pourra toujours corriger ponctuellement, que de se comporter, pour des raisons interculturelles, d'une manière qui peut apparaître comme non acceptable à un enseignant, amené alors à lui «faire la leçon» publiquement. Ces comportements interactionnels attendus correspondent pour une part aux contraintes fonctionnelles, didactiques et pédagogiques de l'institution scolaire, mais aussi, pour une autre, à des contraintes plus culturelles liées à une tradition éducative et scolaire particulière (en perpétuelle évolution certes mais...), celle de l'école française.

Cette participation exige en particulier une capacité à trouver «sa place» (cf Kerbrat-Orecchioni 1996) et donc à agir «en phase» avec les autres participants pour collaborer à l'action conjointe qui se déroule sous l'impulsion de l'enseignant. Même s'il ne va toujours de soi (cf le début du corpus ci-dessous et les difficultés de l'engagement dans l'action conjointe), le «phasage» a été appris et renforcé implicitement pour les élèves français par l'expérience partagée d'un temps scolaire vécu, au long cours. Pour les élèves, plus récemment – brutalement quelquefois – arrivés dans l'institution scolaire française, cette coordination reste plus délicate, et cette difficulté varie en fonction de la nature de leur (éventuelle) scolarisation précédente. Ils peuvent avoir pour certains l'expérience d'un vécu scolaire plus «individuel» (les enfants étrangers venant d'Allemagne ou des pays anglo-saxons par exemple) ou au contraire encore plus collectif (ceux venant des «grands groupes» usuels dans les écoles africaines.) Mais cette expérience a toutes chances d'être différente de celle des élèves français dont ils doivent désormais partager le quotidien scolaire.

L'élève étranger doit donc se familiariser avec les activités langagières, mais aussi non langagières, typiques de l'école (française) et ce sont celles-là qu'il importe de travailler en priorité avec lui, afin qu'il puisse le plus rapidement possible être socialisé dans la classe qui correspond à son âge et à son cursus normal. C'est de la qualité de cette socialisation que va dépendre la poursuite de son apprentissage du français comme des autres disciplines

Nous avons l'habitude de les résumer avec deux adjectifs un peu barbares certes, mais qui ont l'avantage d'être explicites: ces interactions sont à la fois pluripraxiques et oralographiques (cf Bouchard à paraître). Nous voulons dire par là que les élèves doivent apprendre à agir collectivement au rythme imprimé par l'enseignant et que, parmi ces actions, beaucoup ont trait au maniement simultané de la langue orale et des outils d'écriture. C'est cette coordination des actions du maître et des élèves qui leur permet de rester en phase de manière à ce que le groupe puisse progresser à la fois individuellement et collectivement.

Certes ces obligations ne diffèrent pas pour les élèves étrangers et pour les élèves français et les infractions à la règle correspondantes non plus, mais il n'empêche que le freinage de l'action collective consécutif à ces

déphasages, semble assez caractéristique de ces classes scolairement pluriculturelles. Il s'agit en effet pour ces participants «allopraxiques» (si on forge ce néologisme sur le néologisme déjà existant «alloglottes») de trouver, par essai et erreur, le comportement collectif acceptable dans ce nouveau milieu.

La solution de ces problèmes d'action scolaire, verbale et non verbale, passe alors par deux opérations qui ressortissent autant de l'ingénierie éducative que de la didactique des langues à proprement parler. Il s'agit d'une part de la création de dispositifs de formation permettant d'articuler pédagogiquement mais aussi administrativement (horaires, ouverture des classes, circulation des Ena...) classes d'accueil et classes-cibles ordinaires, c'est-à-dire – et c'est de plus en plus communément admis – de viser une intervention «éducative» qui aille au-delà d'une simple action linguistique dans une classe d'accueil qui risque toujours de se refermer sur elle-même et de se trouver isolée même si elle utilise la méthodologie la plus adaptée à ces publics d'Ena. Il s'agit d'autre part de nourrir cette mise en relation par l'élaboration d'un matériel hybride, tenant aussi bien de la classe de FLS que de la classe cible de chimie par exemple, en repérant et en isolant des microsituations-clés de cette vie de classe, pour, après les avoir enregistrées en vidéo, transcrites et analysées, les didactiser en tentant de les rendre audibles et visibles hors contexte, de manière autonome, en les simplifiant, les fictionnalisant le cas échéant... comme on le fait dans le cadre en général du FOS (cf. Mangiante et Parpette 2004).

C'est pourquoi se mettent en place des équipes regroupant enseignants de français langue seconde, enseignants d'autres disciplines et chercheurs en didactique des langues. Leur but est d'étudier les possibilités de recourir à des enregistrements de classes ordinaires comme supports pédagogiques pour l'apprentissage du français de solarisation et, plus largement, des compétences scolaires.

L' *élaboration d'outils pédagogiques spécifiques à partir d'enregistrements de classe ordinaires*

Sur le plan didactique, la démarche s'inscrit dans la problématique des situations et *documents authentiques*, qui repose sur l'hypothèse qu'une confrontation avec les situations cibles favorise l'apprentissage. Cette hypothèse s'impose d'autant plus pour les discours oraux que leur réalité est mal connue et, de ce fait, leur complexité largement sous-évaluée.

Les premiers travaux réalisés au sein du laboratoire ICAR sur cette question (Parpette et Peutot 2006) ont commencé à mettre à jour à la fois l'intérêt mais aussi les contraintes de la transformation de ces corpus de classes en supports d'apprentissage. Les phénomènes langagiers et comportementaux qui constituent le déroulement d'un cours sont en effet nombreux et imbriqués. C'est ce qu'illustre l'extrait de cours de chimie présent en annexe :

- > La diversité des rôles que joue l'enseignant face à ses élèves : expert d'une discipline (la chimie), organisateur d'activités d'apprentissage (observer des réactions chimiques pour détecter la présence d'eau dans les produits quotidiens), régulateur de comportements (obtenir le silence), gestionnaire de la classe (vérifier les présences), etc. La concomitance de ces rôles implique une construction discursive souvent complexe de la parole enseignante, avec des énoncés de différents types fortement imbriqués les uns dans les autres.
- > L'existence de routines de classe : noter sur le cahier de textes les travaux à faire, lever la main avant de prendre la parole ;
- > La diversité des procédures de travail de l'élève : observer ce que fait l'enseignant, répondre aux questions, remplir une feuille.
- > Les comportements de fait des élèves : les bavardages avant le début du cours, le respect plus ou moins grand des règles de la classe (écoute de l'enseignant vs échanges latéraux (1P), prise de parole spontanée vs main levée, possibilité d'introduction thématique (2 E, 8 E) vs réponse etc.)

Le cadre d'un article ne permet pas de multiplier les extraits de cours, mais un corpus plus important montrerait d'autres phénomènes tels que les différentes formes d'organisation du travail (grand groupe, petit groupe, individuel ; la concertation entre élèves vs le travail silencieux), les différentes formes de consignes, leurs reformulations, leur construction progressive en fonction des réactions des élèves (cf. déjà le passage 3P-7P), etc...

La dimension discursive et interactionnelle est le noeud de cet apprentissage. S'il est vrai que les actions, les comportements des autres, la gestualité peuvent permettre à un élève allophone de comprendre une partie de ce qui se passe dans la classe, il reste que la difficulté de la maîtrise de la classe est à la mesure de la complexité des discours qui y circulent (Parpette 2005, 2008, Bouchard à paraître).

QUELQUES PISTES POUR FAIRE TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION DU DISCOURS DE L'ENSEIGNANT

L'extrait de cours présenté ici permet d'illustrer quelques-unes des pistes envisageables.

*Quelle complémentarité
entre apprentissage guidé
et acquisition sociale
dans les dispositifs
d'intégration?*

a. Faire repérer les différents types de discours de l'enseignant

Le début de cours, comme dans l'extrait ci-dessous, constitue probablement l'un des moments les plus favorables à la compréhension de ce qui se passe dans une classe. C'est en effet le moment où l'enseignant explique ce qui va être fait et met en place l'activité. Le premier obstacle auquel on se heurte lorsqu'il s'agit de sélectionner des extraits-supports est celui de l'autonomie sémantique et/ou pragmatique des extraits. Un cours est un processus de communication qui se déroule sur toute l'année, chaque séance renvoyant de manière plus ou moins marquée aux échanges des séances précédentes. L'histoire communicative qui reste implicite rend souvent malaisée la sélection d'extraits autonomes. Ce vécu partagé dont est exclu l'observateur extérieur est en effet le principal écueil à l'utilisation des enregistrements de classe. Si l'on regarde l'extrait qui nous intéresse ici, on constate qu'au-delà du début du cours, le seul autre moment qui pourrait être isolé est celui qui commence au tour de parole 9P «*allez on commence le cours...*», en retirant l'énoncé latéral qui vient suspendre ce début d'explication «*je crois que j'ai du mal à être clair là ce matin (...) ça fait un moment que je l'ai dit ça*» qui n'a de sens que si l'on a entendu les premières secondes du cours. Il en est de même, dans le tour de parole XP, pour le passage «*là c'est un peu compliqué euh comme il m'a pas tout amené euh j'ai j'ai au moins ça*» qui renvoie à un incident d'organisation de l'expérience.

Les tout débuts de cours sont également les moments où souvent apparaissent les différentes facettes du rituel de la vie d'une classe : l'inscription sur la liste de cantine (en primaire), les devoirs que l'on ramasse, le rétablissement de la discipline, l'annonce du travail, les premières consignes. Cette sorte de «*concentré de classe*» est favorable à la didactisation, dans la mesure où elle correspond au principe pédagogique de «*compression*», qui consiste à présenter dans un temps limité le plus grand nombre d'exemples possible de ce que l'on souhaite enseigner. Un extrait tel que celui qui va du début jusqu'à la fin du tour de parole 9P – *certaines n'ont pas du tout d'eau* – permet par exemple de faire repérer aux apprenants allophones le «*feuilletage*» du discours de l'enseignant. Les consignes de repérage peuvent revêtir des formes diverses. En début d'apprentissage, pour les familiariser avec la manière d'analyser/comprendre le discours, on peut leur présenter une liste d'énoncés (le professeur demande aux élèves de se taire, commence le cours, envoie un élève au tableau, leur demande d'écrire quelque chose, etc...) dans laquelle les élèves doivent cocher ceux qui correspondent à ce qu'ils ont entendu. Il peut s'agir également de reconstituer l'ordre du discours de l'enseignant. On peut enfin laisser les élèves reformuler plus librement ce qu'ils ont compris : le professeur dit plusieurs choses aux élèves ? Lesquelles ?

b. Faire repérer l'organisation chronologique de l'enseignement

On en trouve un exemple dans l'extrait (9P-11P), de « *alors si vous rappelez bien ce qu'on a fait donc avant les vacances...* » à « *on va en tester seulement...* ». Le professeur rappelle ce qui a été fait précédemment avant d'expliquer ce qui va être fait. Cet enchaînement est une construction récurrente dans le discours enseignant. On peut y sensibiliser les élèves en leur faisant distinguer dans un tableau à deux colonnes ce qui relève d'une part du rappel, d'autre part de l'annonce, avec un travail particulier sur les indicateurs temporels.

c. Faire repérer le rôle des inscriptions et des objets dans l'environnement de la classe

Cette autre piste de travail concerne la dimension visuelle de l'activité de l'élève. Certains moments de cours lui octroient une place centrale, qu'il s'agisse de travailler à partir de schémas ou d'énoncés divers écrits au tableau par l'enseignant, ou, comme ici, d'une expérience réalisée devant les élèves et commentée au fur et à mesure (cf. XP de « *alors le white spirit...* » à « *vous observez et on va en parler tout de suite* »).

Un travail de compréhension peut ainsi être mené à travers la mise en correspondance entre ce qui apparaît à l'image et ce que dit l'enseignant en XP « *vous voyez (...) on peut utiliser un agitateur, j'ai fait tomber du white spirit sur un des tas, le liquide vaisselle c'est celui qui est pour vous à gauche, etc* », puis en demandant aux élèves de reformuler l'expérience à partir de l'image.

**DISCOURS AUTHENTIQUES VS DISCOURS RECONSTITUÉS,
FICTIONNALISATION...**

La réflexion sur la didactisation d'enregistrements de cours ne s'arrête pas à la détermination de ces contenus. Leur mise en œuvre pose également des questions importantes, liées tant au changement de contexte communicatif des discours concernés, qu'aux conditions de réalisation des enregistrements.

L'utilisation directe de discours de classes ordinaires en cours de français langue seconde n'est possible qu'à certaines conditions. Comme cela a été évoqué plus haut, il est intéressant mais souvent malaisé de tirer des enregistrements de cours des extraits véritablement autonomes, conservant leur cohérence en dépit de leur extraction de leur contexte d'origine. S'ajoute à cela l'exigence de qualité visuelle et sonore que doit satisfaire tout document pédagogique proposé aux élèves. Or, les conditions d'enregistrement, si elles sont suffisantes pour le chercheur, aboutissent rarement à un produit satisfaisant en tant que support pédagogique. Il est en particulier difficile de capter les discours des élèves (cf document joint, p. 39), ce qui rend les enregistrements d'interactions peu utilisables directement. Par ailleurs, les moyens techniques exigés pour une bonne

information visuelle sont assez lourds et susceptibles de perturber le déroulement des cours.

Enfin, la démarche doit intégrer la donnée fondamentale qu'est le niveau de compétence linguistique des apprenants. L'extrait de cours analysé ici illustre bien ce qui constitue la complexité des discours enseignants : simultanéité de différents types de discours, familiarité de certains énoncés, débit, reformulations etc... La constitution de supports adaptés à des niveaux peu avancés ne peut reposer essentiellement sur l'utilisation de discours authentiques collectés par les enregistrements de classe. Il est probablement plus réaliste d'envisager des simulations de cours intégrant les phénomènes discursifs analysés sur les discours authentiques. Les concepteurs disposeront alors de la latitude que donne les reconstitutions, en particulier en matière de progression.

Ajoutons que cette approche de la classe française par le biais de supports pédagogiques s'attachant à la représenter, gagnerait à être combinée – comme, seule, le permet la mise sur pied de dispositifs – à des observations de classes ordinaires, accompagnées par le professeur de la classe d'accueil. Celles-ci complètent et mettent à l'épreuve la compréhension des enregistrements des comportements et des discours des classes ordinaires. Elles constituent une étape importante entre l'« isolement » dans la classe d'accueil et l'immersion dans la classe-cible.

Conclusion

C'est donc le travail simultané sur ces deux chantiers qu'il nous semble nécessaire de poursuivre, afin de consolider l'action didactique en classe d'accueil en l'appuyant sur une meilleure connaissance du fonctionnement interactionnel de l'enseignement « en français » des diverses disciplines dans les écoles et collèges français. Les différents renforcements, évoqués ci-dessus, de l'apprentissage guidé par la prise en compte des potentialités d'acquisitions sociales offertes par l'environnement scolaire sont d'autant plus importantes à prendre en compte qu'ils correspondent effectivement à notre double possibilité d'intervention didactique au sein de l'institution éducative.

Ajoutons que ce dédoublement de la réflexion et de l'intervention didactiques n'est pas spécifique à la problématique de la formation langagière des Ena mais caractérise une époque de globalisation qui modifie le marché des langues.

Bibliographie

- BERTRAND, D., VIALA, A., VIGNER, G. (2000), *Le français langue seconde*, CNDP, Paris.
- BOUCHARD, R. (2008), « Du français fondamental à la compétence scolaire en passant par le français de scolarisation », *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, 43
- BOUCHARD, R. et CORTIER, C. (2005), « Français de scolarisation et mathématiques (comme exemple de culture scolaire-disciplinaire): une problématique pour les dispositifs d'intégration des Enav? » in DELEFOSSE, J. M. O. (éd.) *Acquisition, Pratiques langagières, Interactions et Contact*, Cdrom, Paris 3.
- BOUCHARD, R. et CORTIER, C. (2007), « L'intégration scolaire des enfants étrangers: quelle responsabilité didactique et éducative pour la linguistique appliquée? Français de scolarisation et compétence scolaire en histoire/géographie », *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, Neuchâtel
- CORTIER, C. (2003), « FLE/FLS/FLM? Quelles répartitions et quelles transitions pour la scolarisation des élèves allophones et leur intégration dans les classes ordinaires du cursus français? » (Textes officiels et pratiques scolaires), in DEFAYS, J.M., DELCOMINETTE, B., DUMORTIER, J.L., VINCENT, L. (dir.), (2003), *L'Enseignement du français aux non-francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques*, E.M.E., Fernelmont,
- DAVIN-CHNANE, F. (2005), *Didactique du français langue seconde en France. Le cas de la discipline « français » au collège*, Thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-en-Provence
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996), *La Conversation*, Seuil, Paris
- LAHIRE, B. (2001), *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Hachette
- PARPETTE, C. (2005), « Réflexions sur la parole enseignante en français langue seconde », *Actes du séminaire inter-régional de recherche-action*, École Normale Supérieure de Nha Trang, Nha Trang, Vietnam.
- PARPETTE, C. (2008), « Les discours pédagogiques oraux: évolution des représentations et des pratiques didactiques », *Le français dans le monde, Recherches et Applications* n°43, CLE International, Paris.
- PARPETTE, C., PEUTOT, F. (2006), « Les enregistrements de classe ordinaires comme support d'enseignement du français langue de scolarisation », *Cahiers de l'ACEDLE 2*, revue en ligne, Paris, 165-177.
- POCHARD, J.-C. (2003), « Le français langue seconde hôte, un cas limite de français langue seconde », In Martinez, P. (dir.), *Le français langue seconde; apprentissage et curriculum*, Maisonneuve-Larose, Paris.
- MARTINEZ, P. (2002) (dir.), *Le français langue seconde; apprentissage et curriculum*, Maisonneuve-Larose, Paris, 101-131.
- PORCHER, L. (1978), *La Scolarisation des enfants étrangers en France*, Didier-Érudition, Paris.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, PUF, Éducation et formation, Paris.
- VIGNER, G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE international, Paris.

CORPUS : Cours de physique : L'eau dans l'environnement
Classe de 5^e (avril 2004 – collège V.G. Lyon)

*Quelle complémentarité
entre apprentissage guidé
et acquisition sociale
dans les dispositifs
d'intégration?*

1. P allez vous commencez par vous installer vous taire vous calmer // (*plusieurs secondes*) vous sortez vos cahiers de texte pour la semaine prochaine et vous vous taisez // on est d'accord //
2. E (...)
3. P pardon / on va en parler après de ça / pour l'instant je vous demande qu'une chose / première chose se taire deuxième chose / donc y a deux choses / à faire tout de suite c'est se taire on va mettre pas trois heures à commencer et sortir son cahier de texte et noter que la prochaine semaine dans la prochaine semaine qu'est-ce que je voulais vous dire
4. E 29 avril (?)
5. P donc on sera le
6. E 29 avril
7. P 29 avril // donc vous marquez pour le 29 / avril contrôle / contrôle sur le chapitre 1 et 2 de la chimie alors c'est bien d'accord ce sera plutôt sur le chapitre 2 mais le chapitre 1 y a y a toutes les bases donc faut sa faut toujours savoir son cours // donc on est le / 22 / alors qui c'est qui est 1 4 8 12 16 20 24 // 24 vous êtes 24 tout le monde est là //
8. EE (*inaudible*)
9. P après on en parle allez on commence le cours // (*plusieurs secondes*)
je crois que j'ai du mal à être clair là ce matin hein Yasmina j'ai dit quoi / j'ai dit on commence on se tait donc je crois que ça fait un moment que je l'ai dit ça / alors si vous vous rappelez bien ce qu'on a fait donc avant les vacances on a vu / comment / reconnaître / la présence / ou non / d'eau / dans les aliments / dans les boissons / donc on a vu / dans les boissons y avait toujours de l'eau / que dans les aliments / c'était / variable / la plupart ont de l'eau / à en plus ou moins grande / quantité // certains n'ont / pas du tout d'eau / c'est qui c'est qui qui a pas d'eau
10. E l'huile
11. P l'huile d'accord / certains en ont très peu exemple la semoule les lentilles qu'on avait fait // d'accord / donc aujourd'hui pour finir ce cours c'est moi qui vais faire rapidement l'expérience c'est la même que celle qu'on a faite je voudrais qu'on a qu'on aille assez vite on va regarder ce qui se passe par rapport / à des produits qu'on utilise à la maison c'est-à-dire qu'on va regarder est-ce qu'il y a ou non de l'eau avec des produits / qu'on utilise / à la maison alors vous avez vu je vous ai fait une feuille eau écarlate / white spirit / liquide vaisselle incolore lessive / liquide // antiseptique / et sirop / incolore / donc on va en tester seulement 2 / que l'on a / les autres on les a pas puis les autres on va en reparler / c'est assez compliqué.
(...)
X P alors le white spirit // on va tester / alors je vais essayer d'en faire tomber très peu là c'est un peu compliqué euh comme il m'a pas tout amené euh j'ai j'ai au moins ça je vais faire tomber une goutte / en utilisant / allez vous vous taisez parce que ça commence à m'énerver là / y en a déjà qui ont été punis la dernière fois pour les mêmes raisons / alors je vais faire tomber une goutte sur le tas / vous voyez la technique hein qu'on qu'on peut utiliser quand on a pas forcément euh de compte-goutte on peut utiliser un agitateur et ça fait pareil alors j'ai fait tomber / donc du white spirit sur / un des tas alors pour l'instant vous voyez pas grand chose je vais vous montrer // donc c'est celui qui est à gauche / pour vous / donc euh pour vous c'est à droite alors celui qui est à droite est-ce qu'il a changé de couleur // alors je vais vous faire la même chose cette fois-ci vous allez voir la différence parce que je crois que vous avez un peu / dormi pendant les vacances avec le liquide vaisselle alors le liquide vaisselle c'est celui qui est pour vous à gauche et le white spirit à / droite alors regardez / et vous me dites / donc vous en tirez une conclusion alors white spirit je rappelle c'est à droite et liquide vaisselle à gauche // donc vous regardez ce que vous a vous observez et on va en parler tout de suite // c'est bon / tout le monde voit // (*plusieurs secondes*) tout le monde a tout le monde a vu

Dire avec des gestes

MARION TELLIER

UNIVERSITÉ DE PROVENCE

LABORATOIRE PAROLE ET LANGAGE UMR 6057

L'enseignant de langue est un grand gesticulateur car « de même qu'il n'y a pas d'enseignant qui ne parle pas, il n'y en a aucun qui ne gesticule, à tout moment de la classe. » (Calbris et Porcher, 1989: 44). Son corps est donc un outil pédagogique tout comme l'est sa voix. Il doit apprendre à en jouer afin d'aider l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Les gestes produits en classe par l'enseignant ont, pour la plupart, une visée pédagogique. Ces gestes pédagogiques s'organisent autour de trois grandes fonctions dans la classe de langue: informer, évaluer et animer. Le geste agit comme une traduction non verbale des propos de l'enseignant et permet à l'apprenant de saisir le sens des paroles prononcées en langue étrangère. Lorsque l'apprenant est débutant et/ou très jeune, ces gestes sont d'autant plus fondamentaux pour l'accès au sens. Mais on peut se demander si le geste constitue toujours une aide pour la compréhension de la langue et s'il n'est pas parfois une source de confusion voire d'incompréhension. Comme nous le verrons au fil de ces pages, il existe en effet des cas pour lesquels les apprenants ont de la difficulté à interpréter les gestes de leur enseignant.

Le geste pédagogique (GP)

DOMAINE DE RECHERCHE ET DÉFINITION DE L'OBJET D'ÉTUDE

Dans les années 60 et 70, le geste en général était considéré comme un des éléments de la *communication non verbale* au même titre que le regard, les postures, les mimiques faciales ou encore les distances proxémiques. En effet, le champ de la communication non verbale se focalise sur ce que ces mouvements révèlent (et que la parole n'exprime pas) et comment ils influent sur les interactions (Kendon,

2004/2005 : 72). La relation entre le geste, la parole et la pensée n'était donc pas une préoccupation majeure du champ d'étude de la communication non verbale. Parallèlement, et depuis les années 80, un autre champ disciplinaire, *l'étude de la gestuelle*, s'intéresse principalement aux liens qui unissent le geste, la parole et la pensée. Notre travail se situe davantage dans ce deuxième domaine.

Le terme *geste* prend ainsi différents sens, plus ou moins restreints en fonction des éléments non verbaux étudiés. Certains chercheurs (McNeill, 1992; Gullberg, 1998) utilisent le terme *geste* pour ne désigner que les mouvements des mains et des bras, produits avec la parole. Nous adoptons cette définition restreinte du geste même si nous incluons occasionnellement les mimiques faciales dans notre analyse.

Il existe plusieurs typologies du geste (Cosnier, 1982; McNeill, 1992 entre autres). Celle de McNeill (1992), la plus utilisée actuellement, s'intéresse principalement aux gestes *coverbaux* (qui accompagnent le verbal) et en distingue 4 types. Premièrement, les *iconiques* qui entretiennent une relation très étroite avec le contenu sémantique du référent (1992: 78). Deuxièmement, les *métaphoriques* qui représentent des concepts abstraits et des métaphores. Troisièmement, les *déictiques* abstraits et concrets qui pointent en direction d'un référent et quatrièmement, les *battements* qui rythment le discours et en accentuent les éléments importants. Mis à part les *coverbaux*, l'attention des chercheurs se focalise également sur les emblèmes (gestes codifiés et propres à une culture) et sur les mimes que l'on utilise en général lorsque l'usage de la parole est impossible (bruit, distance, peur de déranger, etc.).

Geste et langue étrangère

La recherche sur le lien entre le geste et la langue étrangère (désormais LE) est divisée en trois domaines principaux. Un premier domaine consiste à étudier la gestuelle développée par l'apprenant. Elle peut être traitée soit comme stratégie de communication soit comme un indice du développement langagier (Gullberg, 1998). Un second domaine, dans une perspective interculturelle, traite de l'analyse et/ou de l'enseignement des emblèmes et de toute autre manifestation non verbale de la culture-cible en classe de langue (Calbris et Porcher, 1989). Enfin, un troisième champ s'intéresse spécifiquement au geste pédagogique (désormais GP). Cette vaste question peut aborder à la fois la forme du geste, ses fonctions et son impact sur l'apprenant (Tellier, 2006).

Notre recherche porte sur ce dernier domaine. Il s'agit d'analyser la forme des gestes des enseignants de langue (principalement d'anglais et de français langues étrangères), leurs différentes fonctions dans la classe en lien, bien sûr, avec la parole et enfin de mesurer expérimentalement l'impact de ces gestes sur l'apprentissage de la langue.

Définition du geste pédagogique

Le GP, au sens où nous l'entendons, est principalement un geste des bras et des mains (mais il peut aussi être composé de mimiques faciales) utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique. L'objectif premier est de faciliter l'accès au sens en LE. Il agit comme une traduction gestuelle des paroles de l'enseignant. Le lien entre le geste et la parole qu'il accompagne est donc crucial. Cela dit, il arrive que le geste soit utilisé sans verbal pour encourager l'apprenant ou lui signaler une erreur sans l'interrompre dans sa production d'énoncés. Le GP peut être un mime, un geste coverbal (déictique, iconique et métaphorique principalement) ou un emblème.

Il existe quelques études descriptives de l'activité gestuelle de l'enseignant de LE (Allen, 2000 ; Lazaraton, 2004). Elles sont en général basées sur des enregistrements vidéo d'un ou d'une professeur(e) de langue en exercice et l'intérêt du chercheur est principalement focalisé sur les gestes servant à l'explication lexicale. Néanmoins, peu de chercheurs ont tenté de savoir si ces supports gestuels étaient bien compris par les apprenants et s'ils ne les induisaient pas en erreur.

LES FONCTIONS DU GP

En travaillant à partir de corpus vidéo de classes de langue et en interaction avec des enseignants de FLE en formation continue (Stage BELC du CIEP 2006 et 2007), nous avons collecté une quantité conséquente d'exemples de GP (plus d'une centaine). En établissant un classement fonctionnel, nous avons mis au jour trois grandes catégories : les gestes d'information, les gestes d'évaluation et les gestes d'animation. Ce découpage rappelle, bien évidemment, les rôles de l'enseignant définis par Dabène (1984). Il nous semble tout à fait pertinent de réutiliser cette catégorisation fonctionnelle, originellement bâtie sur l'analyse d'interactions verbales, pour l'appliquer à l'analyse des phénomènes non verbaux d'autant plus que Dabène prend le soin de préciser « qu'un bon nombre d'opérations peuvent se traduire par des manifestations non verbales » (1984 : 43).

Parmi les **gestes d'information**, on trouve des gestes d'information grammaticale qui servent à transmettre des données relatives à la morpho-syntaxe et à la temporalité.

Exemples :

Lors d'un cours d'anglais précoce, un apprenant dit « I am an elephant red » au lieu de « I am a red elephant », pour l'aider à rétablir une syntaxe correcte, l'enseignante reprend la phrase en dessinant un demi-cercle de l'index pour montrer qu'il faut inverser le nom et l'adjectif.

Parmi les enseignants de FLE interviewés, la majorité utilise des gestes de pointage pour indiquer les temps verbaux. Ils positionnent symboliquement un axe chronologique par rapport à leurs corps et effectuent des gestes déictiques pour symboliser différents repères temporels. Il existe deux variations de cette représentation gestuelle du temps. Dans certains cas, l'axe chronologique est situé devant le locu-

teur: un déictique à gauche symbolise le passé, un devant le locuteur représente le présent et un à droite le futur. Dans d'autres cas, plus fréquents, le passé se trouve symboliquement dans le dos du locuteur et le futur devant lui. Cela dit, il ne faut pas négliger le fait que les déictiques abstraits, comme ceux qui représentent l'ordre chronologique sur un axe linéaire sont liés à une représentation du temps très culturelle (Calbris et Porcher, 1989).

Toujours parmi les gestes d'information, on trouve des gestes d'*information lexicale* qui constituent la majeure partie de cette catégorie. Le geste est produit par l'enseignant pour illustrer un mot ou une idée de son discours oral. Il peut choisir d'illustrer un mot plutôt qu'un autre pour deux raisons principales (les deux pouvant être combinées): (1) parce qu'il juge ce terme particulièrement important pour comprendre le sens global de la phrase (c'est le pivot) (2) parce qu'il suppose que ce mot est inconnu de l'apprenant et va lui poser problème.

Exemples:

Une enseignante française d'anglais précoce effectue une caresse circulaire sur le ventre pour dire « I like it » en parlant de certains aliments. Une enseignante de FLE biélorusse raconte une histoire et dit « Ma poupée est malade », en disant « malade » qui est le pivot de la phrase, elle place sa main sur sa gorge et tousse.

Enfin, une troisième sous catégorie des gestes d'information est le geste d'*information phonologique et phonétique*. Assez spontanément, beaucoup d'enseignants de langue créent des techniques pour aider leurs apprenants à maîtriser la prononciation.

Exemple:

Une enseignante de FLE russe raconte¹:
« une autre difficulté c'est / la mélodie de la phrase française / parce qu'en russe on accentue euh euh n'importe euh quel mot / oui ↑ donc euh / et la phrase française [c'est une mélodie (1)] mais bon en ce qui concerne euh [la division de la phrase en groupes (2)] rythmiques et la mélodie comment expliquer ↑ / je leur explique oui [voilà les groupes rythmiques je divise toute la phrase en groupes rythmiques (2)] et je fais le geste par exemple / [hier ↑ (1)] [je suis partie pour Paris ↑ (1)] [pour acheter des choses ↑ (1)] euh / [nécessaires ↓ (3)] / [la phrase montante ↑ (1)]/[montante ↑ (1)] [montante ↑ (1)] et / [descendante ↓ (3)]/ bon les gestes euh / pareil je fais bon euh / quand j'explique par exemple l'intonation [de la phrase interrogative (1)] euh oui ↑ [qu'est-ce que tu fais ↑ (1)] par exemple oui ↑ ou euh [tu es fatigué ↑ (1)] bon etc. etc. voilà c'est comme ça »

(1) Courbe ascendante de la main, paume face au sol.

(2) Mouvements de hachement avec la main (perpendiculaire au sol).

(3) Courbe descendante de la main, paume face au sol.

Ces gestes permettent de visualiser et de ressentir les caractéristiques prosodiques des phrases ou des mots prononcés. Les enseignants utilisent également ces gestes pour la production des sons.

Exemple:

Pour le son [o], une enseignante de FLE russe explique qu'elle met ses apprenants en situation de surprise, elle leur raconte une situation étonnante et demande aux apprenants quelle mimique faciale, quelle réaction, ils adopteraient dans une telle situation. Les apprenants effectuent un « Oh ! » d'étonnement. Elle leur fait maintenir ensuite l'arrondi des lèvres pour qu'ils mémorisent le positionnement des organes phonatoires de ce son.

1. / = pause courte,

↑ = intonation montante,

↓ = intonation descendante,

[...] = partie du discours

accompagné d'un geste,

(1) = renvoie à la liste des gestes produits.

La deuxième grande catégorie fonctionnelle de GP est le **geste d'animation** qui englobe à la fois les gestes de gestion de classe (changement d'activité, démarrage et clôture d'activité, placement des apprenants/du matériel, punir/gronder/faire taire, donner des consignes) et de la gestion des interactions et de la participation (réguler les débits/le volume sonore, faire répéter, étayer, interroger, donner la parole).

Exemples:

Une enseignante malienne place l'index et le majeur de sa main gauche sur sa tempe gauche et dit « Réfléchissez ».

Une enseignante française d'anglais précoce fait chanter des enfants. Pour qu'ils chantent plus fort, elle place sa main ouverte derrière l'oreille pour indiquer qu'elle n'entend pas et de l'autre main (ouverte paume vers le ciel), elle effectue des mouvements ascendants.

Une enseignante russe de FLE explique comment elle donne la parole aux apprenants :

« souvent pour passer la parole à quelqu'un d'autre euh/ je peux accompagner par exemple le / prénom prononcé par moi [par un geste de main ↑ je peux passer la parole (1)] et après sans prononcer le prénom [je peux faire ça (1)] »

(1) geste déictique de la main, paume ouverte vers le ciel.

Notons que ce dernier geste est beaucoup plus doux et moins inquiet que l'index pointé vers un élève pour l'interroger.

Quant à la catégorie **geste d'évaluation**, elle comprend les gestes pour *féliciter, approuver et signaler une erreur*. Les gestes servant à féliciter/approuver apparaissent davantage à la fin de l'intervention de l'apprenant, ce qui permet à l'enseignant de sceller la fin de la réponse par une évaluation positive. Lorsque l'énoncé présente des erreurs, l'enseignant peut soit interrompre l'apprenant, soit attendre la fin de l'énoncé pour intervenir. En général, si l'enseignant signale une erreur pendant la production de l'apprenant, il aura tendance à le faire de manière non verbale seulement de façon à ne pas l'interrompre. L'enseignant a plutôt recours au GP pour indiquer un problème dans la réponse de l'élève et non pour lui donner la bonne réponse. L'apprenant, sachant où se trouve la partie erronée, n'a plus qu'à la corriger et peut ainsi réfléchir sur ses erreurs.

Exemples:

Les mêmes gestes d'évaluation se retrouvent souvent chez les enseignants. Une enseignante de FLE bahreïnienne explique que les hochements de tête sont fondamentaux pour encourager et approuver les productions des élèves.

Une enseignante française d'anglais précoce félicite les enfants en applaudissant et en montrant son pouce dressé.

Un enseignant malien indique qu'un énoncé présente des erreurs en basculant sa main de gauche à droite plusieurs fois.

LE CODE COMMUN

Ajoutons enfin que de nombreux gestes créés et utilisés régulièrement par un enseignant constituent petit à petit un *code gestuel commun* partagé par les acteurs d'une même classe.

Ces gestes du code commun présentent un fort degré de conventionalité dans la classe. Une fois appris par les apprenants, ils sont d'une aide encore plus précieuse pour la compréhension et la mémorisation. On peut donc énumérer trois conditions pour qu'un GP fasse partie du code commun de la classe :

- Que ce geste soit toujours associé au même sens.
- Que son utilisation soit fréquente afin d'être mémorisé
- Qu'il garde toujours le même aspect (la même forme) pour être bien identifié.

Ainsi le GP devient plus efficace et crée des automatismes chez les apprenants. À la vue de tel ou tel geste, ils savent qu'ils ont commis une erreur et laquelle, ils comprennent le sens d'un énoncé, assimilent une consigne d'activité, etc.

Exemple:

Une enseignante de FLE péruvienne a établi un code pour indiquer à ses apprenants quel accent (grave, aigu ou circonflexe) doit être utilisé (et par conséquent quelle prononciation adopter). Pour les accents circonflexes, elle dessine la forme de l'accent au dessus de sa tête avec ses deux bras (comme on symbolise le toit d'une maison dans les comptines pour enfants). Pour les accents aigus, elle positionne seulement son bras droit au-dessus de sa tête, en diagonale et pour les accents graves, elle fait la même chose avec le bras gauche. Elle utilise ainsi son corps pour représenter les accents et peut ainsi guider ses apprenants, qui ont parfaitement assimilé ce code gestuel, dans la conjugaison d'un verbe comme « préférer ».

Le GP et la compréhension en langue étrangère

UN CANAL PRIVILÉGIÉ POUR L'ACCÈS AU SENS

Le geste et la parole semblent provenir d'une même représentation sous-jacente composée d'aspects à la fois visuels et linguistiques (McNeill, 1992). La relation geste et parole est donc essentielle pour la production mais elle l'est également pour la compréhension. En ce qui concerne la conversation, il apparaît que l'interlocuteur décode de nombreuses et pertinentes informations à travers les gestes. Ainsi, des sujets entendant et voyant une personne raconter une histoire, comprennent significativement davantage d'informations que ceux qui ne bénéficient que du canal audio (Beattie et Shovelton, 1999).

En ce qui concerne la compréhension orale d'une LE, il est largement admis qu'elle est beaucoup plus difficile lorsque le canal visuel est supprimé (téléphone, émission de radio, enregistrement sur cassette

audio, etc.). Le cas échéant, les apprenants prennent largement appui sur les indices non verbaux pour construire le sens. En effet, une étude réalisée avec des enfants de 5 ans écoutant une histoire dans une langue complètement inconnue montre que les jeunes sujets s'appuient sur les gestes du conteur pour comprendre les éléments principaux du récit (Tellier, 2004).

UN OBSTACLE À LA COMPRÉHENSION ?

Cependant, le geste ne constitue pas toujours une aide pour l'accès au sens, il peut parfois paraître obscur voire parasiter la compréhension et ceci pour deux raisons essentielles.

Marquage culturel du geste

Chaque communauté culturelle possède des pratiques non verbales propres. On pense bien évidemment à l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique, ce que Hall (1966/1971) nomme la proxémique (distances entre les interlocuteurs, contacts physiques, regards, etc.). Il a également été montré (Efron, 1941/1972) que les gestes coverbaux pouvaient présenter des caractéristiques culturelles dans leur forme (utilisation de l'espace gestuel, rythme, etc.). Enfin, les gestes les plus typiques d'une culture sont les emblèmes. Chaque communauté sociolinguistique possède un répertoire d'emblèmes qui ne sont pas nécessairement compris et utilisés par d'autres communautés (Cosnier, 1982). Parmi les emblèmes français, nous pouvons citer le geste signifiant « ras le bol » constitué de la main passant à plat au dessus de la tête ou encore « mon œil » réalisé avec l'index tirant sur la peau sous l'œil vers le bas. Calbris a mis en évidence la difficulté pour des apprenants hongrois et japonais d'interpréter les emblèmes français (Calbris et Porcher, 1989).

Dans le cas où un enseignant enseigne sa langue maternelle et se trouve donc face à un public appartenant à une (ou des) cultures différentes, l'usage spontané d'emblèmes ou autres comportements culturels est fréquent et peut poser des difficultés de compréhension au lieu d'aider l'apprenant. Hauge (1999) a répertorié divers gestes d'enseignants britanniques utilisés en classe d'anglais langue étrangère (EFL) et a noté une utilisation fréquente d'emblèmes. Elle insiste sur la nécessité de familiariser les apprenants avec ces gestes. Non seulement pour les aider à mieux comprendre ce à quoi le professeur fait allusion mais aussi, et surtout, pour leur faciliter la communication avec des locuteurs natifs (1999).

Le travail de Sime (2001) analyse, quant à lui, comment les apprenants donnent du sens aux gestes de leurs enseignants. Les apprenants d'une classe d'EFL étaient invités à visionner des extraits vidéo du cours auquel ils avaient assisté et à commenter le comportement non verbal

de l'enseignant. Les résultats de cette étude montrent que de nombreux gestes aident réellement l'apprenant à saisir le sens des paroles du professeur. Cependant, certains entraînent d'importantes confusions sémantiques. L'exemple le plus parlant est celui dans lequel l'enseignante essaie d'expliquer que les films étrangers peuvent être en version originale sous-titrée ou doublés; pour expliquer «doublé», elle approche les doigts d'une main au niveau de la bouche et elle ouvre et referme successivement la main tout en donnant une explication verbale. Un des étudiants japonais fait une remarque extrêmement révélatrice: «This gesture means stupid in Japan [...] for us is not clear what the teacher means»² (2001: 584). Cet exemple montre bien que certains gestes, très marqués culturellement, peuvent induire l'étudiant en erreur.

Représentation gestuelle et développement cognitif

Cependant même lorsque les apprenants et l'enseignant appartiennent à la même culture, il existe des cas d'incompréhension. Nous avons tout particulièrement étudié comment un adulte, qui possède une certaine conception du monde, due à son expérience de la vie et qui est doté d'habitudes gestuelles et verbales spécifiques, peut se faire comprendre, gestuellement parlant, par un enfant dont la perception du monde est en constante évolution et dont les habitudes communicatives sont différentes.

Chez le petit enfant, «la représentation débute lorsque les données sensori-motrices actuelles sont assimilées à des éléments simplement évoqués, et non perceptibles au moment considéré» (Piaget, 1968: 291). Progressivement, l'enfant crée des représentations mentales des concepts. Ces représentations se développent au cours de la vie de l'individu et sont principalement basées sur des prototypes, c'est-à-dire le meilleur exemplaire d'une catégorie pour la représenter. Ce prototype est défini comme l'exemplaire qui condense les propriétés les plus saillantes de la catégorie. Les membres d'une catégorie ont en commun un certain nombre de traits spécifiques (Rosch, 1973). Certains membres sont plus représentatifs d'une catégorie que d'autres. Ainsi, le moineau est un prototype de la catégorie «oiseau» car il est plus représentatif que l'autruche qui ne vole pas.

Mais qu'en est-il du GP qui est lui aussi créé à partir de représentations mentales? Est-il possible de déterminer le meilleur exemplaire gestuel d'un concept? La plupart des gestes coverbaux sont élaborés à partir de traits caractéristiques du référent. Ceci est encore plus vrai pour les GP car pour être facilement identifiables par autrui, ils doivent être prototypiques. Nous parlerons donc de *prototypes gestuels*. Lorsque l'on doit représenter gestuellement quelque chose, il faut que la mise en gestes présente un certain nombre de traits saillants caractéristiques du référent afin que l'interlocuteur puisse l'identifier.

2. Ce geste signifie stupide au Japon [...], ce que l'enseignante veut dire n'est pas clair pour nous» (notre traduction de Sime, 2001 -584).

Exemple:

Si l'on veut mimer l'action « conduire une voiture », il faudra symboliser des mains tenant un volant car c'est un des traits principaux de cette action. Ainsi, les interlocuteurs auront plus de facilité à identifier ce prototype.

Nous avons cherché à savoir si plusieurs personnes représenteraient gestuellement un item lexical de la même façon, en somme, si on pouvait observer des prototypes gestuels. Une étude réalisée auprès de 40 adultes (Tellier, 2005) auxquels nous avons demandé de produire des gestes pour illustrer certains items lexicaux de la vie courante (manger, boire, pleurer, un oiseau, un serpent, petit, etc.) nous a permis de faire émerger certains gestes « typiques » pour illustrer ces items. Pour 8 des 10 mots que nous avons testés, nous avons pu mettre au jour deux représentations gestuelles par mot. Nous avons ensuite confronté 28 enfants français de 5 ans à ces gestes (Tellier, 2005) et nous leur avons demandé de les identifier (hors contexte). Les résultats montrent que certains gestes peuvent poser d'importants problèmes de compréhension aux enfants.

Exemple:

Un geste très couramment utilisé par les adultes pour signifier « boire » est un geste constitué de la main (doigts repliés) représentant une bouteille dont le pouce tendu vers la bouche qui représente le goulot. Dans notre étude, il a été interprété par 7 enfants sur 14 comme signifiant « sucer son pouce ». En effet, dans la réalité de beaucoup d'enfants, un pouce tendu près de la bouche ne représente pas symboliquement le goulot d'une bouteille mais bien un pouce à sucer.

Autre exemple, le geste majoritairement choisi par les adultes pour signifier « petit » est un emblème qui consiste à présenter un petit écart entre le pouce et l'index de la même main. Seulement 5 enfants sur 14 connaissaient la signification de ce geste. Les autres répondaient souvent qu'il s'agissait seulement de « deux doigts ». À la suite de cette expérience, nous avons eu l'occasion de re-tester ce geste avec 14 enfants du même âge et un seul enfant était capable d'identifier cet emblème.

Il apparaît que ce type de geste conventionnel n'est pas encore acquis par la plupart des enfants puisque l'acquisition des emblèmes se fait en général après 6 ans (McNeill, 1992; Colletta, 2004). De même, les enfants de cet âge semblent, pour la plupart, encore incapables d'interpréter les gestes métaphoriques qui présentent une image d'un concept abstrait. Les enfants portent leur attention sur les parties du corps mises en jeu. Ainsi, ils ne cherchent pas à comprendre ce qu'elles peuvent représenter symboliquement mais ce qu'elles montrent concrètement. Le système de représentation de concepts d'un enfant diffère donc de celui de l'adulte qui est davantage symbolique et métaphorique.

L'étude présentée ici concerne des enfants français et s'inscrit dans un travail plus global sur l'enseignement précoce de l'anglais. Elle expose les problèmes de compréhension que certains enfants peuvent rencontrer en s'appuyant sur les gestes de leur enseignant dans le cadre de l'apprentissage d'une LE. On peut supposer que la problématique est transférable à de jeunes locuteurs d'autres langues apprenant le FLE, par exemple. Globalement, nous pouvons constater que certains gestes sont à affiner ou à modifier si l'on veut que le support non verbal soit efficace pour la compréhension du lexique en LE.

C onclusion

Les enseignants de langue ont parfaitement raison d'avoir recours à la gestuelle pour faciliter l'accès au sens, c'est un support efficace, facile à utiliser et qui permet d'éviter la traduction en langue maternelle. Cela dit, il existe certains cas de mauvaise interprétation des GP par les apprenants, soit parce qu'un geste n'appartient pas au répertoire culturel gestuel de l'apprenant, soit parce que la représentation symbolique du concept via le geste ne correspond pas à la représentation symbolique de l'élève. Comment s'assurer alors que le geste est bien compris de l'apprenant? Dans le cas de la différence culturelle, l'apprentissage des emblèmes de la langue cible semble incontournable. Quant à la différence de système de représentation, on peut désambiguïser le geste en ayant recours à d'autres modalités (son, images, etc.). La multimodalité en classe de langue permet d'une part de faciliter l'accès au sens et d'autre part d'atteindre tous les apprenants quelque soit leur préférence modale³ (Tellier, 2006).

Bibliographie

- ALLEN, L. (2000), « Nonverbal Accommodations in Foreign Language Teacher Talk » in *Applied Language Learning*, 11 (1), pp. 155-176.
- BEATTIE, G. et SHOVELTON, H. (1999), « Do iconic hand gestures really contribute anything to the semantic information conveyed by speech? An experimental investigation » in *Semiotica*, 123 (1/2), pp. 1-30.
- CALBRIS, G. et PORCHER, L. (1989), *Geste et communication*, Paris : Crédif/Didier-Hatier, coll. « LAL ».
- COLLETTA, J.-M. (2004), *Le Développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*, Sprimont : Pierre Mardaga Éditeur.
- COSNIER, J. (1982), « Communications et langages gestuels » in COSNIER, J., BERRENDONNER, A., COULON, J. et ORECCHIONI, C. (éds.) *Les Voies du langage : communications verbales gestuelles et animales*, Paris, Bordas.
- DABENE, L. (1984), « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère » in COSTE, D. (sous la direction de) *Interactions et enseignement/apprentissage des langues étrangères, Études de Linguistique Appliquée*, 55, pp. 39-46.

3. Chaque apprenant a tendance à être plus sensible à une modalité : visuelle, auditive ou kinesthésique, c'est sa préférence modale (Tellier 2006).

- EFRON, David (1941/1972) *Gesture and Environment: a tentative study of some of the spatio-temporal and linguistic aspects of the gestural behavior of Eastern Jews and Southern Italians in New York city*. The Hague; Paris, Mouton.
- GRANT, B. et GRANT HENNINGS, D. (1971) *The Teacher moves. An analysis of non-verbal activity*. New York, Teacher College Press, Columbia University.
- GULLBERG M. (1998), *Gesture as a communication strategy in second language discourse. A study of learners of French and Swedish*, Lund, Lund University Press.
- HALL, E. T. (1966/1971) *The Hidden Dimension*. Garden City, N.Y., Doubleday. Traduction française de 1971, *La Dimension cachée*. Paris, Éditions du Seuil, Coll. « Points ».
- HAUGE, E. (1999), « Some common emblems used by British English teachers in EFL classes », in KILLICK, D. and PARRY, M. (éds.) *Cross-cultural Capability – Promoting the Discipline: Marking Boundaries and Crossing Borders Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University Dec. 1998*, pp. 405-420.
- KENDON, A. (2004/2005) *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge, Cambridge University Press (nouvelle édition de 2005).
- LAZARATON, A. (2004), « Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry » in *Language Learning*, 54 (1), pp. 79-117.
- MCNEILL, D. (1992), *Hand and Mind: What gestures reveal about thought*, Chicago, The University of Chicago Press.
- PIAGET, J. (1968), *La Formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- ROSCH, E. (1973), « Natural categories » in *Cognitive Psychology*, 4, pp. 328-350.
- SIME, D. (2001), « The use and perception of illustrators in the foreign language classroom » in CAVÉ, C., GUAÏTELLA, I. et SANTI, S. (sous la direction de) *Oralité et gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, Paris, L'Harmattan, pp. 582-585.
- TELLIER, M. (2004), « L'impact du geste dans la compréhension d'une langue étrangère » in *Faut-il parler pour apprendre? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école: acquis et questions vives*, IUFM Nord Pas-de-Calais, Arras, 24-26 Mars 2004. Sur Cédérom.
- TELLIER, M. (2005), « L'utilisation de prototypes gestuels comme support pour la compréhension en langue étrangère » in Equipe Calipso (sous la direction de) *Actes du colloque Acquisition, Pratiques Langagières, Interaction et Contacts*, APLIC, Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III, 25 et 26 juin 2004. Sur Cédérom.
- TELLIER, M. (2006), *L'impact du geste pédagogique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères: Étude sur des enfants de 5 ans*, Thèse de doctorat non publiée. Paris, Université Paris 7 – Denis Diderot.

Dire de faire, consignes, prescriptions, ... Usages en classe de langue étrangère et seconde

VÉRONIQUE RIVIÈRE

UNIVERSITÉ LUMIÈRE, LYON 2, ICAR – UMR CNRS 5191

Que se passe-t-il en situation quotidienne de classe de langue, entre le « dire de dire ou de faire » de l'enseignant et le « faire » ou le « dire » de l'apprenant, c'est-à-dire entre le moment où celui-là distribue une ou des consignes d'activités et le moment où ceux-ci réalisent effectivement la tâche demandée ? Quelle est cette activité langagière et quel est son rôle cognitif et social potentiel dans l'appropriation de la langue ? Dans quelle mesure est-elle partagée entre les participants et de quelle(s) manière(s) ? À quelle(s) conduites de discours et d'interaction donne-t-elle lieu ? C'est ce que nous proposons d'explorer dans cette contribution à travers deux situations d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et langue seconde, observées, enregistrées et transcrites. La première situation concerne des étudiants japonais faux débutants en stage linguistique intensif en France et la seconde, des « élèves nouvellement arrivés » dans un collège français, pour la plupart déjà francophones et arabophones (L1)¹.

Consignes, prescriptions et communication en classe

L'activité langagière de l'expert enseignant qui incite à l'action et vise une transformation de l'autre et, en l'occurrence, de ses savoirs et savoir-faire langagiers dans la langue étrangère ou seconde, se déploie en injonctions (*dire de faire*), en consignes liées à une tâche (*dire quoi*

1. Nous évoquerons au fil de cet article le contexte FLE universitaire (enseignant Thierry) et le contexte FLS ENA (enseignante Raja).

faire), ou en instructions (*dire comment ou pourquoi faire*) (Rivière, 2006). Sa composante pragmatique et directive (*valeur d'ordre*) est donc plus ou moins forte selon les circonstances. C'est cet ensemble que nous appelons prescription.

PRESCRIPTION, COMMUNICATION SOCIALE ET CONTRAT DIDACTIQUE

Rappelons tout d'abord que le passage du « dire » enseignant au « faire » apprenant ne peut se concevoir dans un rapport communicationnel direct et linéaire. Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (2005, 68), « entre le dire et le faire viennent s'interposer deux instances: le sens et l'autre ». Cela signifie, d'une part, qu'enseignant et apprenants exercent, selon différents degrés sans doute, une part conjointe dans la réception, l'interprétation des consignes, voire dans leur réalisation, et cela selon différents modes d'organisation du sens. Et on peut estimer qu'en classe de FLES, ce travail sera plus important, compte tenu du caractère exolingue de la situation. D'autre part, l'activité de prescription incite les protagonistes à (re)définir la relation qui les unit, à interagir et participer² d'une certaine façon, et à occuper certains rôles et places. Enfin, le discours de prescription constitue une émanation du contrat d'apprentissage en même temps qu'il (re)définit le contrat didactique³ en créant attentes et obligations attachées aux savoirs notamment. En effet, ce discours est lié au contexte global de classe, indiquant de cette façon que chacun est censé se conformer aux rôles enjoins par l'institution et adopter des conduites attendues. Il se situe aussi dans l'accomplissement local et négocié des actions.

PRESCRIPTION, PLANIFICATION ET TEMPORALITÉ DIDACTIQUE

La prescription se caractérise également par le fait qu'elle se loge à la charnière entre dire et faire. En effet, la verbalisation de consignes et instructions est censée provoquer le faire de l'apprenant, mettre en forme et transformer l'agir apprenant « dans et au moyen du discours » (Filliettaz, 2004). Mais cette activité de discours est aussi de nature téléologique puisque, sans doute davantage que d'autres discours, elle est l'écho d'un projet didactique planifié, obéissant, à un ou des buts, à un programme à plus ou moins long terme, à une logique, et s'inscrivant dans un déroulement temporel de l'action.

En outre, les consignes assurent des rôles clés et revêtent des enjeux différenciés selon les moments du déroulement de l'interaction didactique. Par exemple, les consignes de clôture adressées à la fin de l'interaction-séance ont pour but essentiel de clore l'activité en cours et

2. Selon la perspective orchestrale présentée dans *la Nouvelle Communication* (Winkin, 1981) et de la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (1987).

3. La distinction contrat d'apprentissage/contrat didactique est empruntée à Gajo et Mondada (2000).

de planifier et projeter le travail, les activités à venir. Elles assurent un « rôle social » en faisant le lien entre ce qui se passe en classe et à la maison, et un « rôle pédagogique » en reliant les différentes interactions-séances (Bouchard, 2005, 68). Elles participent, à cet effet, à la construction de l'histoire interactionnelle d'une classe et empêchent de disjoindre complètement classe et hors-classe. Nous nous intéressons, dans cette contribution, aux consignes préfaçantes⁴, moment délicat de la mise en activité, qu'elles succèdent immédiatement à l'ouverture du cours et leur principal enjeu sera alors de présenter l'objet de savoir et les tâches choisies par l'enseignant pour son appropriation, ou qu'elles interviennent plus tard dans le déroulement, lors de la mise en place d'une nouvelle activité, d'un nouvel enjeu didactique.

Créer les conditions propices à l'apprentissage ?

On peut penser que, plus qu'énoncer une tâche, les consignes préfaçantes et préparatoires d'une activité et les stratégies langagières correspondantes de l'enseignant préparent et mettent les élèves dans la **(dis)position** de faire, d'apprendre. Cela passe par exemple par l'activation de routines (écrire la date au tableau), par la stabilisation de l'environnement didactique (faire l'appel, disposer les tables en U, sortir les affaires de classe, etc.) ou par la requête plus directe de l'engagement des participants dans une tâche didactique. Cette mise en disposition active aussi, pour l'apprenant, des connaissances, des schémas d'action, un certain type de savoir-faire, déjà acquis et appropriés à la tâche demandée. Mais en même temps, elle est censée instiller une ou plusieurs nouvelles difficultés à résoudre, permettant l'élaboration de nouvelles compétences. Autrement dit, l'enjeu des consignes d'activité serait de mettre les apprenants en position d'**appétence** vis-à-vis du savoir (linguistique, communicatif) en question, en créant des attentes, susceptible d'entraîner à plus ou moins court terme des **compétences**.

Les consignes posent certaines conditions à l'apprentissage par un cadrage de l'activité de l'apprenant. Voyons maintenant de quelle façon en partant à la rencontre de ces manières effectives de dire et de faire, à travers les deux situations de classe.

ENTRER EN MATIÈRE ET EN ACTIVITÉ D'ABORD

PAR LA MATÉRIALITÉ

Le démarrage de l'activité didactique et la distribution de consignes mobilisent et mettent en circulation successivement ou conjointement

4. Les consignes ou prescriptions préfaçantes, plus ou moins éloignées de l'activité didactique « névralgique », concourent à mettre en place l'interaction-séance et/ou l'activité didactique.

la matérialité didactique⁵ orale et/ou graphique et des modes oraux, écrits ou mimo-gestuels de communication, et cela de façon organisée et selon le projet défini par l'enseignant.

Celui-ci peut, par exemple, faire entrer les élèves dans la tâche communicative et dans le savoir par cette matérialité⁶, et non par le biais d'un déclencheur situationnel ou fictionnel visant à contextualiser l'activité didactique, l'objectif de travail ou le thème à venir. C'est le cas de Thierry, enseignant en contexte FLE universitaire :

Extrait 1

11 E (...) nous allons travailler aujourd'hui /avec le livre //Cham:: euh /avec **le livre Champion** //euh:: nous allons travailler **sur l'UNITÉ 9** /du livre /donc prenez vos livres s'il vous plaît /et vous ouvrez vos livres page: l'UNITÉ 9/et nous allons travailler **sur l'écrit /sur le dossier ÉCRIT** //(13 secondes) unité 9 /et la partie/ÉCRIT /est-ce que quelqu'un peut me dire **à quelle page** c'est ↑ /à quelle page c'est / quelle page ↑ /du livre ↑

12 As (*regards interrogateurs*)

13 E moi j'l'ai trouvé ↑/ **unité 9**// d'accord ↑ // vous devez chercher **dans le livre** / (*écrit au tableau*) l'unité 9/et nous allons/ travailler **sur ÉCRIT/ y'a deux pages** //est-ce que quelqu'un peut me donner les numéros de page ↑ /vous pouvez chercher dans le livre ↑ unité 9 ok/ c'est bien / unité 9/ **là/ c'est oral** // d'accord ↑ oral/ nous/ nous travaillons **sur la partie ÉCRITE /de l'unité 9** /ok quelle page est-ce que c'est/ s'il vous plaît ↑

(...)

23 E soixante douze/et soixante treize/d'accord ↑ / c'est la page soixante douze et soixante treize (*écrit au tableau*) // (13 secondes) d'accord ↑ page soixante douze et soixante treize/ du livre/ tout le monde/ A SON livre? vous pouvez ouvrir le livre ↑ /Asuka ↑ / s'il vous plaît ↑ **à la page** soixante douze/et soixante treize/s'il vous plaît ↓ //votre livre/ ok/ alors page:: la page ↑ soix:: chut/en FRANÇAIS, pas en japonais/à la page soixante DOUZE et soixante TREIZE, s'il vous plaît

24 Asuka soixante-~~douze~~/soixante-~~treize~~

25 E douze /te treize/ ok/ nous allons travailler sur ces **DEUX pages-là/** aujourd'hui/nous allons travailler (*interruption brusque due à un bruit sec*) i tomb'ras pas plus bas (à soi) nous allons travailler **sur le premier exercice/ petites annonces/** d'accord? / qui est **en HAUT/ de la page/soixante douze/petites annonces/** qui veut lire/ **la petite annonce numéro 1** ↑ / est-ce qu'il y a quelqu'un qui veut bien LIRE ↑ qui est-ce qui peut LIRE / **ceci** ↑ l'annonce/ **la petite annonce numéro 1** ↑/ Mitsuko/ vous voulez bien lire ↑ la petite annonce numéro un ↑ / s'il vous plaît ↑

5. Elle définit le support (et son contenu) matériel, les documents d'appui à l'activité didactique. Ces objets sont de nature discursive et leurs combinaisons sémiotiques (titres, schémas, tableaux, dialogues, numéros, textes, etc.) s'articulent à des combinaisons typographiques (caractère gras, alinéa, paragraphe, encadrement, etc.).

6. Ceci se conçoit très bien lorsque l'histoire interactionnelle débute. Un moment peut alors être consacré à la présentation du manuel qui sera utilisé, à son fonctionnement, etc. Néanmoins, ce procédé s'observe aussi bien dans les premières séances que dans les suivantes.

Il n'introduit pas l'activité par l'explicitation du thème (« Pertes et oublis ») ou de l'objectif communicatif (« raconter les circonstances de la perte d'un objet »⁷), mais guide les apprenants dans l'architecture et l'univers sémiotiquement structuré du manuel jusqu'à parvenir à l'activité ou l'exercice choisi⁸.

Ainsi, cette entrée progressive dans la matérialité s'opère comme suit :

- Thierry nomme l'objet-support (« aujourd'hui on travaille avec le livre Champion »),
- il requiert des manipulations (« prenez vos livres, ouvrez vos livres »),
- puis il guide les apprenants dans l'univers spatio-typographique : « nous travaillons sur l'Unité 9 », « nous allons travailler sur l'écrit », « le dossier Écrit », « la partie Écrit », « deux pages », « là c'est l'oral, nous nous travaillons sur l'écrit », etc. Les nombreuses prépositions de localisation attestent de ce cheminement.

Dans le même temps, le faire est spécifié petit à petit. Il s'agit en premier lieu de « travailler ». Puis en 13, le faire consiste, pour les apprenants, à dire (« est-ce que quelqu'un peut me dire à quelle page c'est ? »), à chercher dans le livre, à énoncer et répéter les numéros de page 72 et 73 (tours de parole non reproduits ici). De cette façon, Thierry offre une occasion de « prise »⁹, c'est-à-dire se situe déjà sur le plan de l'apprentissage, tout en maintenant l'orientation vers les pages du livre et donc vers la matérialité. Cette double focalisation indique vraisemblablement aux apprenants qu'ils sont invités à diriger et à mobiliser progressivement leur attention cognitive vers le travail didactique. Ainsi, la focalisation sur les chiffres se clôt par leur notation au tableau, venant légitimer la réussite de la recherche et la validité de l'objet de savoir localisé (les chiffres). Après cela, au tour 23, l'enseignant reprend la focalisation sur les pages du manuel dans le but de vérifier si l'attention de tous les apprenants lui est acquise (« tout le monde a son livre ») et d'orienter ceux qui ne seraient pas encore attentifs, comme Asuka. Par la répétition des chiffres (objet du code focalisé) en 24, cette dernière, apparemment restée distraite jusqu'alors, manifeste ostensiblement son orientation vers la matérialité (elle ouvre bien aux bonnes pages) et sa bonne prédisposition vers les acquisitions langagières. Enfin au tour 25, la spécification typodispositionnelle (« sur le premier exercice, petites annonces, en haut de la page, petite annonce numéro 1 ») amène le faire (exprimé par une requête d'abord « non adressée » puis « adressée »). Il s'agit pour les apprenants de lire les petites annonces.

On peut supposer que cette « méthode » permet à l'enseignant d'introduire éventuellement l'enjeu ou, du moins, l'objet de savoir. Ce n'est toutefois pas le cas dans cet exemple, puisque les apprenants entament cette action de lire sans que la tâche principale (41 : « quatre de ces annonces correspondent aux mêmes objets / lesquelles? / y'a 4

Dire de faire, consignes, prescriptions, ... Usages en classe de langue étrangère et seconde et mise en place des conditions à l'appropriation.

7. Cf. Thierry utilise le manuel *Champion pour le Delf 1, 1999*, CLE International et exploite ici l'unité 9.

8. Précisons qu'apprenants et enseignants du stage utilisent le manuel depuis environ une semaine.

9. La prise se définit comme le traitement (observable dans le discours) par l'apprenant de la donnée langagière (Matthey, 1996). Le cas présent définit plutôt ce que Matthey (ibid., 179) appelle « prise en mention », c'est-à-dire que l'apprenant cite seulement la donnée de l'enseignant, mais ne l'intègre pas à un énoncé de son propre « cru » (prise en usage).

annonces / où on parle des mêmes objets / de quelles annonces s'agit-il ? / est-ce que vous pouvez répondre à cette question ? ») et la finalité aient été verbalisées. Peut-on en conclure que la spécification matérielle se fait au détriment d'une spécification de l'enjeu didactique et des attentes ? Il est difficile de trancher. Au moins, peut-on dire que celle-là permet d'introduire progressivement les foyers d'attention et de diriger les apprenants vers eux. L'enseignant oriente vers les supports, agence la communication (« en français, pas en japonais ») et indique aux apprenants qu'ils doivent se tenir prêts collectivement à apprendre. Thierry laisse sous silence l'enjeu, ce pour quoi cette activité est proposée. Cela nous interroge sur le statut du dire enseignant en classe de langue étrangère : qu'est-ce qui doit être dit ? Qu'est-ce qui doit rester non-dit ? Ces interrogations rejoignent une préoccupation majeure et ancienne des sciences de l'éducation, et particulièrement de la didactique des mathématiques (Brousseau) : la réticence didactique¹⁰.

UNE PARCELLISATION DE LA TÂCHE POUR UNE APPROPRIATION PARCELLAIRE DES SAVOIRS ?

La tâche est parfois décomposée et verbalisée par l'enseignant en procédures de réalisation, et les consignes juxtaposent alors de petites parcelles d'action. Dans le contexte ENA, les interventions des apprenants contribuent à cette orientation. Par exemple, après une 285 activité de compréhension orale,

Extrait 2

- 282 E alors maintenant/ **qu'est-ce qu'il cherchait le: jeune homme** ↑
 283 Malik euh: le:: le:: le palais des sports
 284 cassette (*l'enseignante repasse le début de l'extrait audio*) 5 / ma ville
 285 Malik l'palais de sports
 286 cassette page 79 / mise en route / pardon Monsieur/ **pour aller**
au club les tonnelles s'il vous plaît ↑
 287 Malik les tonnelles
 288 E **pour aller au club les tonnelles**
 289 Amina? ouais
 290 Tayeb? les tonnelles
 291 E c'est un club
 (...)

 (*E explique ce qu'est un club*)
 301 E maintenant on va dire que vous êtes ici (*E dessine un gros point à la craie rouge au milieu du tableau*) / **vous dessinez un point sur votre feuille**
 (...)

 343 E donc vous dessinez le point // **et après / j'vous demande de dessiner le plan/**

10. Ne pas trop en dire à l'apprenant afin que la tâche garde son enjeu cognitif. Brousseau (1986, 315) dans Sarrazy (1995) énonce ainsi : « Plus le professeur [...] dévoile ce qu'il désire, plus il dit précisément à l'élève ce que celui-ci doit faire, plus il risque de perdre ses chances d'obtenir et de constater objectivement l'apprentissage qu'il doit viser en réalité ».

Raja sollicite les apprenants sur le thème du document sonore (quelqu'un demande son chemin pour se rendre « au club les tonnelles ») en faisant écouter le début du dialogue. Cela lui permet de passer d'une activité à l'autre (dessiner l'itinéraire). Puis en 301, une

première procédure est énoncée (« maintenant on va dire que vous êtes ici (E. dessine un gros point à la craie rouge au milieu du tableau) / vous dessinez un point sur votre feuille») permettant d'introduire la tâche en 343 « je vous demande de dessiner le plan », après un petit temps de négociation sur la zone de la feuille photocopiée où ils doivent dessiner. Ensuite, se succèdent procédures (357: « en respectant les phrases»), monstration d'un modèle (357: « par exemple la première phrase/ vous prenez la rue en face disons que vous êtes dans cette rue là (dessine au tableau la première rue par rapport au point rouge)/ et ben vous prenez la rue en face/ et vous continuez comme ça») et résultat de l'exercice (359 « à la fin, il faut arriver au club»). Devant l'incompréhension apparente de certains apprenants¹¹, Raja fait ensuite alterner, en s'appuyant sur leurs sollicitations,

– l'explicitation de micro-procédures de la tâche :

352 Touria **on dessine les #magasins# et tout ↑**

353 E oui mais bon / vous dessinez un p'tit carré comme ça vous marquez boulangerie

386 Touria Madame XXX les bonnes réponses

387 E **oui c'est les bonnes réponses bien sûr**

545 Choukri regarde ce que j'ai fait / c'est comme ça / Madame?

546 E **oui / mettez des flèches pour voir où il faut passer aussi**

– l'explicitation du vocabulaire utilisé (436: Malik: « c'est quoi vous traversez une place ↑ », 462: « c'est quoi un plan en arabe ↑ ») et plus loin en 488: « ben c'est ça que je voulais que vous dessiniez») ouvrant des échanges métalinguistiques (avec passage par la langue première) de clarification et permettant de se mettre d'accord sur la tâche et ses constituants,

– la mise en contexte de l'activité (375: « par exemple quand tu es perdu dans la rue », 455-457: « si quelqu'un vous demande pour aller à la poste, vous allez lui faire un plan », etc.),

– des commentaires sur l'activité cognitive (446: « il faut que vous ayez un peu d'imagination »).

Ce guidage émerge au fur et à mesure des échanges, puisqu'il est suscité par les questions des apprenants et s'appuie presque exclusivement sur leur engagement (apparent) dans la tâche – les interventions de Raja sont rétroactives – et sur leurs initiatives à questionner les modes de réalisation des tâches. Il faut noter que le caractère collectif et public de ce guidage procède de la rencontre de divers cours d'action individuels des apprenants. La réalisation individuelle des activités amène bien souvent l'apprenant à porter sur la scène publique un problème dans la réalisation, une demande de confirmation, de précision, etc. auquel répond l'enseignante. Cette réponse, devenant publique et potentiellement étayante, constitue une ressource cognitive pour les autres apprenants. De cette manière, une forme d'intelligence collective émerge (et qui n'existe que rarement avec les étudiants japonais) dont l'enseignante se fait le relais.

¹¹. Rappelons qu'ils ne sont pas rôdés à ce type d'exercice. Le scénario de cette activité (tracer un itinéraire à partir des items corrects du questionnaire de compréhension orale) et les opérations cognitives qu'il sollicite sont inhabituels. Il constitue la difficulté nouvelle à résoudre.

Mais, parallèlement, on observe un désintérêt ou une difficulté à s'engager chez certains autres, perceptible soit explicitement alors que l'activité est en cours de réalisation :

Aylyn – 445 : «=Madame/ j'ai rien compris / c'est trop difficile ce XXX», 569 : «Madame/ je sais rien du tout» - A? – 571 : «ça me prend la tête» - Yacoub – 447 : «#je comprends rien#»- Choukri – 459 : «Madame / Madame / j'ai pas compris»

soit au vu des différentes déviations de thème

(Aylyn – 393 : «Madame ? / j'peux changer de place?»).

Les nombreuses sollicitations des apprenants tout au long de la réalisation «en live» du tracé de l'itinéraire comblent un manque de reconnaissance du scénario de la tâche et de sa finalité. Touria, en 352 par exemple, tente de mobiliser les actions qu'elle croit adéquates à l'activité demandée (dessiner). L'activation de savoir-faire communicatifs et/ou scolaires est rendue difficile pour eux, mais ils collaborent tout de même, au moins sur le plan interlocutif. Ils remplissent une partie de leur contrat, pourrait-on dire. Ceci a pour conséquence que le dire (de faire) de l'enseignant est concomitant au faire des apprenants. Ceux-ci comprennent la tâche et les attentes de E en même temps qu'ils les réalisent. Temps de prescription (enseignement) et temps d'exécution (apprentissage) semblent se superposer. Simultanément, les sollicitations des apprenants contournent la difficulté propre à la tâche prescrite, et visent une réalisation «concrète» de la tâche (dessiner).

Prolongements de la réflexion

1) Nous avons observé la manière dont l'enseignant instaure un contexte cognitif de réalisation de tâche et de quelle nature est ce contexte. Quelle que soit la situation observée (ENA et étudiants japonais), l'enjeu de la tâche, sa finalité et l'objet de savoir (ou le savoir-faire communicatif) ne sont pas dévoilés. Toutefois, alors que dans le contexte des étudiants japonais, ils paraissent soigneusement évités par l'enseignant¹², dans le contexte ENA, ils sont inhibés par des modes d'engagement et de participation interlocutifs des apprenants particulièrement denses sur le plan quantitatif. En tout état de cause, on note une certaine difficulté pour l'enseignant à dire le faire, à nommer, à mettre en mots la tâche et ses enjeux d'apprentissage ou cognitifs, à expliciter ses attentes, ses buts.

2) Si nous revenons à notre questionnement initial, nous pouvons avancer ceci : entre le dire de faire (qui est aussi un *dire le faire*) et le faire, s'articulent un «faire comprendre», un «faire voir» et un «faire savoir» qui participent à l'élaboration plus ou moins conjointe du sens de la tâche requise et surtout qui concordent avec le contrat didactique défini entre les protagonistes, lui-même fortement dépendant de la formation, des représentations, du projet, et de la capacité des acteurs à s'appuyer sur la situation ou sur ce que l'enseignant peut maîtriser (supports, activités didactiques préconçues).

12. Il aurait fallu toutefois questionner Thierry sur ce point.

En ce sens, si en classe de langue étrangère et seconde, un contrat de parole (« parlez, parlez de, parlez mieux, parlez encore, parlez comme, ne parlez plus ») (Cicurel, 1992) sous-tend plus ou moins implicitement la production discursive de l'apprenant, celui-ci devrait être exigé aussi pour l'enseignant. En didactique des langues étrangères et secondes (et particulièrement dans le cadre des formations à l'enseignement), ne faut-il pas donner un statut plus explicite à la réticence didactique et la classe de langue ne serait-elle pas le site didactique où doit s'exercer le plus fortement cette réticence ?

Dire de faire, consignes, prescriptions, ... Usages en classe de langue étrangère et seconde

Bibliographie

- BOUCHARD, R. (2005), « Le "cours", un évènement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... », *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, 64-74. Paris, CLE International.
- CICUREL, F. (1992), « Le canevas didactique de production discursive », *Intercompreensao 2, Revista de didactica das linguas*, Portugal.
- FILLIETAZ, L. (2002), *La Parole en action. Éléments de pragmatique psychosociale*. Québec, Éd. Nota Bene.
- GAJO, L. et MONDADA, L. (2000), *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg, Éditions Universitaires de Fribourg.
- HABERMAS, J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel. 1. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris, Fayard.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005), *Le Discours en interaction*. Paris, A. Colin.
- MATTHEY, M. (1996), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne, Peter Lang.
- RIVIÈRE, V. (2005), « Aujourd'hui nous allons travailler sur... » : quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques », *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, 96-104. Paris, CLE International.
- RIVIÈRE, V. (2006), *L'Activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.
- SARRAZY, B. (1995), « Le contrat didactique. Note de synthèse ». *Revue Française de Pédagogie* 112, 85-118. Paris : INRP.
- VASSEUR, M.-T. (2005), *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris, Didier-Crédif, Coll. LAL.
- WINKIN, Y. (éd.) (1981), *La Nouvelle Communication*. Paris, Seuil, Coll. Points Essais.

Conventions de transcription :

- XXX: Segment incompréhensible
 Oui: Chevauchement
 /: Pause
 ↑ ↓: Intonation montante et descendante
 : : Allongement de la syllabe
 ON: Accentuation
 Laisse: Segment traduit de l'arabe marocain
 A?: Apprenant non reconnu
 As: Plusieurs apprenants parlent
 # bien #: Compréhension incertaine du segment

Le métalangage *grammatical en classe de français langue étrangère*

SIMONA RUGGIA

UNIVERSITÉ DE NICE- SOPHIA ANTIPOLIS,
UMR 6039 BASES, CORPUS ET LANGAGE

JEAN-PIERRE CUQ

UNIVERSITÉ NICE SOPHIA ANTIPOLIS, UMR ADEF

Il y a plusieurs années déjà, Francine Cicurel (1985, p. 28) affirmait dans une formule restée célèbre qu'en classe de langue étrangère, «l'apprenant parle pour apprendre à parler». On peut sans doute compléter cette remarque si juste par la suivante : en classe de langue, l'enseignant parle pour enseigner à parler. C'est dire que l'activité métalinguistique constitue l'essence même de l'interaction en classe de langue. En fait, quel que soit le degré d'autonomie laissé à l'apprenant par la méthodologie choisie, c'est le principe même d'un « cours » de langue qui repose sur un postulat implicite : le « dire » de l'enseignant est un adjuvant majeur pour le développement de celui de l'apprenant. Sa parole est par conséquent son premier outil et l'ensemble des formes que prend ce dire relève, au sens large, du métalangage.

Mais dire que la classe de langue n'est qu'un lieu d'activités métalinguistiques serait réductif et ne prendrait en compte qu'une dimension du « dire ». C'est pourquoi, nous définissons la classe comme un lieu d'activités métalangagières lesquelles, comme le soulignent Marie-Josèphe Besson et Sandra Canelas-Trévisi (1994, p. 177), répondent «aux conditions socio-énonciatives dont dépendent les différents genres de discours dans lesquels le métalangage s'insère».

L'enseignant parle certes pour enseigner à parler, à « dire », mais aussi à « faire », et dans ce sens les activités métalangagières permettent également une réflexion sur les aspects pragmatiques de la communication.

L'activité réflexive se fait alors à l'aide d'un métalangage dont le métalangage grammatical fait partie. Toutefois celui-ci peut être ou non

spécifique à la classe. Ainsi, *expliquer, corriger, interroger*, etc. sont des activités métalangagières qui ne nécessitent pas forcément un appareillage lexical et syntaxique spécifique. Par exemple, une structure interrogative, l'emploi du mode impératif ou de verbes comme *dire, répéter, répondre*, sont réutilisables hors de la classe de langue tout en gardant une valeur tout à fait comparable. Cette partie du métalangage est vaste et elle fait de la classe un lieu d'interaction comparable à ce qu'on peut observer dans des situations non didactiques.

L'objectif du présent article est d'analyser l'impact des activités métalangagières lors d'un cours de FLE et de voir quelle y est la place du métalangage grammatical.

Ce dernier¹ a fait l'objet d'une précédente étude, qui a mis en évidence sa place dans certaines méthodes de langue (Cuq, 2001). Il ne nous paraît pas inutile d'en rappeler les principales conclusions grammaticales et didactiques. Cette étude quantitative a surtout montré la grande persistance des catégories traditionnelles; d'un point de vue didactique, elle a mis au jour la taille de l'effort de mémorisation terminologique demandée aux apprenants ainsi que le caractère conservateur d'un métalangage grammatical dont la plupart des termes ont fait l'objet de profondes remises en cause par la linguistique contemporaine.

La présente étude s'intéresse en revanche à l'utilisation du métalangage dans la classe de FLE d'un point de vue qualitatif. Ainsi, nous tenterons d'examiner comment son utilisation par l'enseignant peut favoriser ou au contraire freiner l'acquisition d'un savoir-faire communicatif par l'apprenant².

Pour ce faire, nous avons choisi d'étudier un cours³ où les activités métalangagières comportent un appareillage lexico-syntaxique non spécifique, ce qui correspond à la dernière des trois catégories du métalangage grammatical (Cuq, 1996, p.74):

- « une terminologie [...] formée de trois types de termes:
- des termes techniques nouveaux quand il n'y a pas de termes anciens récupérables ou réadaptables (ex. nouveaux concepts ou objets de la linguistique contemporaine);
 - des termes traditionnels qui renvoient à des notions stables;
 - des termes usuels qui appartiennent à la langue courante ».

Le cours et ses objectifs

Le cours que nous allons analyser est organisé en quatre grandes étapes, en commençant par la mise en route qui permet d'introduire le sujet traité, à savoir une recette de cuisine, passant ensuite par l'identification du document, le repérage et la conceptualisation des instructions de préparation, pour terminer enfin par une production écrite d'une recette de cuisine.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE / JUILLET 2008

1. Par commodité, on ne fera pas la distinction entre les termes grammaticaux réellement spécifiques (ex: subjonctif) et les termes grammaticaux qui ont des acceptions hors de la grammaire (ex: article).

2. Nous n'ignorons pas que le passage d'un savoir déclaratif (c'est-à-dire énoncé et formalisé) à un savoir opératoire est loin d'être garanti par les psycholinguistes, dont les conclusions des travaux sont largement partagées sur ce point.

3. Ce cours a été filmé à l'Alliance Française de Paris en collaboration avec le CNED de Poitiers. Il s'agit d'une classe de 15 apprenants de niveau A1+ et A2, de 12 nationalités différentes.

Pour notre étude, nous nous intéresserons surtout à la deuxième et troisième étape, et nous verrons si et grâce à quel type de métalangage l'enseignante arrive à atteindre les objectifs communicatifs et linguistiques visés.

Dans un premier temps, la compréhension globale à partir de l'image du document permet de faire découvrir l'organisation du texte et, plus précisément, les trois différentes parties: les ingrédients, les instructions et la durée de préparation du plat. Le cheminement qui part de la compréhension finalisée pour arriver à la conceptualisation grammaticale sous-entend un mouvement de pensée qui va du sens vers les formes. Dans cette optique là, nous pouvons identifier les objectifs communicatifs et linguistiques qui vont de pair avec les parties que nous venons d'évoquer.

D'une part, la réflexion sur la liste des ingrédients permet aux apprenants de trouver de façon inductive les divers moyens d'exprimer la quantité. D'autre part, l'observation des instructions de préparation sert à trouver les formes grammaticales qui permettent de dire comment faire, à savoir *l'impératif et le présent*⁴. À un niveau plus analytique seront introduits les pronoms de troisième personne, compléments du verbe.

Découverte des moyens pour « exprimer la quantité »

À partir de la compréhension situationnelle et du repérage, l'enseignante privilégie une approche sémantico-pragmatique car elle oriente son questionnement vers l'utilité d'une liste d'ingrédients, pour arriver à la conceptualisation des moyens permettant d'exprimer la quantité :

- E⁵ alors la liste d'ingrédients, quand on rédige une recette de cuisine, d'abord vous avez une liste d'ingrédients, pourquoi on fait cette liste ?
- A1 pour savoir qu'est-ce que c'est nécessaire pour faire le repas
- E exactement, donc de quoi on a besoin, qu'est-ce qu'il faut pour préparer le plat et quoi encore ? Quelle autre information vous avez ?
- A2 la quantité.

Dans un langage usuel, l'enseignante emmène les apprenants à repérer de façon implicite la notion grammaticale recherchée: à savoir l'expression de la quantité. Le terme grammatical « quantité » est alors énoncé par un apprenant, et repris par l'enseignante pour relancer le questionnement afin de faire énumérer les différents moyens qui expriment la quantité :

4. Il faut préciser que le présent est abordé pour trouver comment est formé l'impératif et comme moyen permettant d'engager une réflexion sur la position des pronoms.

5. Convention de transcription
E = enseignant, A = apprenant.

- E oui, la quantité bravo super alors la quantité elle est exprimée comment?
- A1 avec chiffres
- E avec des chiffres par exemple
- A1 les kilogrammes, des kilogrammes
- E ah alors ce que tu disais au départ les chiffres tu donnes un exemple?
- A1 par exemple des oranges, 3 oranges
- E 6 oranges, 3 oranges, tu dis ?
- A2 oui, c'est la même chose
- E oui, mais tu disais encore, tu donnais un autre exemple
- A2 six escalopes
- E voilà, oui, d'accord, quelle autre manière pour exprimer la quantité?
- A3 une cuillère à soupe
- E une cuillerée à soupe
- A3 une cuillerée à soupe
- A1 ou 15 grammes
- E d'accord
- A3 ou un verre
- E ou encore un verre, comme on a vu tout à l'heure, un verre...
- A4 à liqueur
- E à liqueur, c'est pas n'importe quel verre
- A3 oui, oui
- E très bien, et après pour dire la quantité, qu'est-ce qu'il y a ? 15 grammes... une cuillerée...
- A1 ah la préposition!

En allant du général vers le détail, les apprenants évoquent d'abord les formes les plus simples, comme les chiffres ou les kilogrammes et trouvent ensuite les constructions plus complexes, comme les unités de mesure « une cuillerée à soupe » ou encore « un verre à liqueur ». En ce qui concerne « un verre à liqueur », l'enseignante amorce une réflexion métalinguistique « c'est pas n'importe quel verre », permettant à une apprenante de remarquer la présence de la préposition. Mais au lieu de reprendre le terme technique *préposition* pourtant utilisé par l'apprenant, et d'approfondir l'explication métalinguistique, l'enseignante met l'accent sur le sens de ces constructions à l'aide d'un langage courant « cette partie là », « qu'est-ce que ça fait » et en s'appuyant également sur des comparaisons :

- E oui, alors une cuillerée à soupe, un verre à liqueur, d'accord, super, donc ça c'est pour ? À quoi sert cette partie là?...
Qu'est-ce que ça fait ? Si je dis un verre ou un verre à liqueur c'est la même chose ?
- Ag⁶ non
- E ah, alors à liqueur, c'est quoi la fonction ? À quoi ça sert ?
- A3 c'est produit
- E comment ? Ça c'est le produit ?
- A1 non, ça c'est le façon de le faire
- E c'est le type, oui, oui.

Ainsi grâce à la première comparaison « verre » et « verre à liqueur » les apprenants comprennent qu'il y a une différence, qui concerne l'objet, et plus précisément le type d'objet :

- E très bien, quand je dis une cuillerée à soupe, à café c'est la même chose ?
- A1 non
- E alors à soupe, à café ça fait quoi ?

6. Réponse en groupe.

- A1 soupe c'est pour le grand et café le petit
 E ce n'est pas la même cuillère qu'on utilise pour ça, donc, ça caractérise, comme ici ça caractérise le verre, quel type de verre exactement il faut utiliser, très bien... donc, finalement pour définir pour montrer bien, hein, pour faire une liste d'ingrédients, ça se fait comme ça un deux trois pas pas pas.

L'enseignante fait ensuite comparer « une cuillerée à soupe » et « une cuillerée à café », et après la réponse des apprenants, elle précise la fonction de « cette partie ». Sans parler explicitement de la préposition, mais en faisant toujours référence aux exemples de la recette, « cette partie » caractérise donc le verre, le type de verre.

Afin de mieux fixer les notions analysées, l'enseignante va ensuite faire un schéma au tableau, qui exemplifie la réflexion des apprenants :

- E donc le 1 c'est quoi?
 A1 La quantité
 E Super... d'accord, ici vous avez quoi?... Ici vous avez quoi? (troisième case)
 A1 DE
 E Absolument, d'accord, et là ici mais pas toujours? de temps en temps vous avez quoi? Là vous avez dit la quantité (première case)
 A2 c'est le sujet
 E DE mais parfois on a une 3^e partie, regardez (deuxième case)
 A2 la caractérise
 E comment?
 A2 la caractérise, le type
 E la caractéristique oui le type très bien... très bien super, la caractéristique, mais regardez, pourquoi vous avez 15 grammes de beurre, donc là c'est 1 DE troisième non
 A3 le poids
 E et ici un verre à liqueur, ici 1 DE 3 DE Grand-Marnier, parfois c'est seulement 1^{er} et 3^e, 15 grammes 15 grammes de quelque chose et parfois c'est une cuillerée à soupe de quelque chose, pourquoi?... Pourquoi? hop hop hop et ici, c'est nécessaire, pourquoi 15 grammes de beurre ce n'est pas nécessaire... ah ah pourquoi?
 A1 parce que les grammes c'est toujours grammes mais la cuillère peut être la petite cuillère et le grand
 E ah, ah, d'accord
 A2 c'est deux possibilités, la petite cuillère et la grande cuillère

La quantité

La caractéristique

DE

L'enseignante récapitule enfin l'explication :

- E ah, ah, donc ici on utilise une mesure de poids, quand on dit 15 grammes on prend et on mesure exactement et puis voilà, d'accord? Ici c'est l'objet qui mesure la quantité, un verre de quelque chose, après il faut savoir quel verre pour avoir une définition, plus ou moins exacte de la quantité, donc, vous avez... la quantité, parfois une caractéristique en plus DE et après? Qu'est-ce que vous avez après?
 A1 l'ingrédient
 E l'ingrédient lui-même hein? Donc la chose elle-même... la chose qu'on utilise pour préparer le plat
 E bon parfait super alors.

Il est intéressant de noter que l'enseignante n'attire pas l'attention des apprenants sur d'autres moyens pour exprimer la quantité, mais limite l'étude à ceux qui sont présents dans le texte.

Dire comment faire : l'impératif

Toujours à travers une compréhension situationnelle et un repérage, l'enseignante demande aux apprenants de focaliser leur attention sur les instructions de préparation du plat. Ceci permet d'abord de distinguer les différentes étapes et donc d'énumérer les diverses actions «presser, faire fondre, dorer etc.» et ensuite de réfléchir de manière implicite au tiroir verbal utilisé. Soulignons que pour inciter les apprenants à la réflexion, l'enseignante privilégie le verbe cognitif *regarder*. Ainsi par son «dire» elle demande de «faire»: lire, analyser, comprendre, trouver.

- E regardez, qu'est-ce qu'on utilise pour exprimer les opérations dans le... dans la recette? Qu'est-ce qu'on utilise?
 A1 les verbes à l'impératif
 E les verbes à l'impératif... L'impératif oui, ça veut dire?

La réponse pourtant correcte de l'apprenante ne semble pas satisfaire complètement l'enseignante, car son objectif n'est pas purement grammatical, autrement dit elle ne se contente pas de nommer ou faire nommer certaines formes avec une terminologie adéquate, mais cherche plutôt à faire comprendre la fonction langagière de ces formes. Et elle y parvient très bien en privilégiant une terminologie très simple :

- A1 donner un ordre et dire comment faire
 E on utilise ça aussi pour donner un ordre, cette forme là, mais on utilise aussi pour faire des recettes de cuisine, pour dire comment faire, d'accord, bon, le mot technique grammatical c'est l'impératif d'accord, mais concrètement comment on fait pour avoir cette forme? Comment on trouve cette forme? Regardez

La fonction «dire comment faire» est ensuite associée à une compétence bien ciblée «faire une recette de cuisine», ce qui souligne encore plus l'approche de cette enseignante: à savoir favoriser l'acquisition de savoir-faire. La réflexion sur l'impératif se termine ensuite sur une analyse/comparaison des mêmes formes verbales au présent, telles que «vous pressez, vous coupez» inscrites au tableau :

- E les impératifs ils sont soulignés avec quelle couleur dans le texte?
 A3 le rouge
 E regardez ça ressemble à quoi? Comment?
 A1 c'est la 2^e personne du pluriel
 E donc, c'est comme pour «vous», par exemple, «vous pressez», ou «vous coupez», d'accord, c'est bon ça marche, et c'est comme ça dans le texte? C'est?
 A1 oui
 E ah!
 A1 on n'écrit pas le pronom
 E ah! voilà, voilà, donc ça va être ça mais après pour l'impératif on n'a pas besoin de «vous» juste le verbe. (Au tableau elle efface les sujets de «vous pressez, vous coupez»)

La règle trouvée, l'enseignante paraphrase la réponse de l'apprenant «on n'a pas besoin de vous juste le verbe». Dans son explication elle n'utilise qu'un seul mot grammatical traditionnel, et au lieu de parler de

sujet, elle préfère donner un exemple plus concret, le « vous » inscrit au tableau qui est effacé en même temps.

Dire comment faire : les pronoms de troisième personne compléments du verbe

La conceptualisation grammaticale du sens vers la forme continue à travers l'analyse des instructions de préparation du plat. Afin de faire une mise en commun en grand groupe et de mieux guider la réflexion des apprenants, l'enseignante utilise un projecteur, qui permet de visualiser le texte de la recette, où elle souligne en rouge les verbes et en vert les pronoms.

E Regardez encore les opérations, c'est toujours juste une forme et puis c'est fini ? Une chose, un élément et puis c'est fini quand on regarde les verbes ?

A5 Non, laissez-les, retirez-les.

À l'aide d'une fausse question, l'enseignante attire l'attention des apprenants sur les pronoms qu'elle qualifie à l'aide d'une simplification maximale de « petites choses », termes à la fois usuels et neutres. La notion grammaticale est ici contextualisée, il est donc très simple de trouver ce qui se cache derrière « les » en analysant le corpus d'exemples de la recette :

E Ah bien bien, des petites choses derrière avec la couleur verte « laissez-les », « laissez-les », c'est quoi ça ? Qu'est-ce qu'il faut laisser ?

A5 les escalopes

E ah, d'accord les escalopes, « laissez-les », d'accord, « retirez-les » c'est quoi ?

A5 les escalopes

E les escalopes... bon alors pourquoi on utilise ici ces petites choses ?

Ag pour (*inaudible*) tous les jours

Vous voyez très économique, au lieu de répéter les escalopes, les escalopes, hop une petite chose paf c'est très économique hein, donc ça remplace les escalopes. Comment on a appelle en français les choses qui remplacent quelque chose ?

A1 les pronoms.

Une fois compris le rôle des pronoms, ou « petites choses », l'enseignante explicite d'abord leur fonction, remplacer quelque chose, en l'occurrence « les escalopes » et met l'accent sur l'aspect économique : « utiliser ces mots c'est très économique ». On remarquera également que l'enseignante, en tout cas lors de ce cours, n'est jamais la première à utiliser des mots grammaticaux, et plus précisément des termes appartenant à la tradition grammaticale. Elle préfère demander aux apprenants. Au lieu de dire par exemple « comment on appelle en grammaire ces mots ? », elle dit « ces choses en français », ainsi elle part toujours du général pour faire trouver aux apprenants le détail, et dans ce cas le bon terme.

Dans l'exemple ci-dessous, après une évaluation positive indirecte, elle qualifie de « technique » la terminologie traditionnelle, pour elle c'est à la fois « technique et ça marche tout seul », c'est donc quelque chose d'automatique et de simple. Et nous dirons volontiers « quelque chose de simple » surtout puisque cette terminologie est découverte après les étapes de compréhension et de conceptualisation.

E Ah les pronoms, grammaire tout ce qui est technique ça marche tout seul d'accord... oui, économie, et tu disais ça s'appelle ?

A5 pronoms

E on utilise les pronoms, super.

(au tableau : ne pas répéter > économie > les pronoms)

L'étude sur les pronoms continue et une deuxième recette de cuisine est proposée. Maintenant, l'analyse des instructions permettra de repérer toutes les formes de ce qu'on appelle « les pronoms de troisième personne compléments du verbe »⁷. Sans problème, les apprenants trouvent ces formes contextualisées dans la recette qui sont inscrites au tableau par l'enseignante ; elle insiste sur les avantages fonctionnels des pronoms :

E donc c'est très pratique hein... les pronoms, très très pratique.

Enfin, on passe à la vérification des acquis grammaticaux, les pronoms, à l'aide d'un exercice à trou, dont la consigne très simple a un double objectif : expliquer ce qu'il faut faire « compléter » et rappelle également la fonction des pronoms « éviter les répétitions » :

E vous avez encore une recette, et il faut voir, il faut compléter, pour éviter les répétitions, d'accord ? Vous faites par deux je vous laisse cinq minutes pour compléter, tu veux ? Bien, donc écoute installe-toi, d'accord ? (un étudiant fait l'exercice sur la feuille qui sera projetée à l'écran) tu complètes et je rallume après, d'accord ?

Cet exercice est également exploité pour préciser la syntaxe des pronoms :

E une petite chose, regardez, regardez, donc nos économies, nos pronoms, quelle est leur place, ils se trouvent où ? Ils sont placés où à chaque fois ?

Ag après

E après le verbe là ?

Ag avant le verbe

E avant le verbe, d'accord

A1 avant le verbe et après le sujet

E oui, attendez, je vais tout marquer là... donc tu dis le sujet d'abord, par exemple, d'accord, ok ? Et le verbe après... ça va ? C'est bon ? Sujet, pronom, verbe, donc avant le verbe

(Elle entoure en rouge les sujets - au tableau : PLACER avant le verbe)

E placer avant le verbe, avant le verbe, avant le verbe et quelles sont les formes de verbe utilisées ici ?

A5 l'impératif

E ah ! C'est l'impératif ? C'est quoi ?

A2 c'est le verbe

E il est conjugué à quoi ?

Ag le présent

E au présent, oui avant le verbe au présent

(Au tableau : PLACER avant le verbe au présent)

E d'accord là, tout va bien, mais regardez ça, ah notez, notez... notez, notez oui... notez... ça y est ? Regardez ici, Regardez ici

7. De SALINS G.D., (1996),
Grammaire pour
l'enseignement du FLE,
Paris, Hatier, pp.34-42.

(Texte : « laissez-les cuire 5mn de chaque côté... »)

E et ici les pronoms se trouvent où ? Ils sont placés de la même manière, c'est la même chose la place ?

(Les étudiants réfléchissent quelques instants)

A1 ils sont après le verbe

(Au tableau : *PLACER* avant le verbe au présent)

E ah... après le verbe... d'accord après le verbe, quand le verbe il est comment ?

A4 impératif

E oui

(Au tableau : après le verbe à l'impératif)

E d'accord, donc voilà, deux manières pour rédiger une recette de cuisine, si vous regardez du côté technique de la forme utilisée pour les verbes.

La règle concernant la position des pronoms a été formalisée par les apprenants, et l'enseignante termine ce passage en rappelant, comme d'habitude, le côté pratique de ce cours : les démarches explicatives et réflexives ont permis aux apprenants d'acquérir un savoir-faire « deux manières de rédiger une recette de cuisine » à l'aide de deux moyens « techniques » : l'impératif et le présent.

C onclusion

L'étude des interactions verbales entre l'enseignante et ses apprenants nous a permis de montrer de quelle manière les activités métalangagières menées par l'enseignante favorisent l'apprentissage des savoir-faire communicatifs chez les apprenants.

Dans cette classe, la réflexion est effectuée surtout à l'aide d'un vocabulaire non spécifique et rares sont les séquences explicitement consacrées à l'étude formelle du système linguistique à proprement parler. Quand des termes techniques sont employés, ils le sont avec parcimonie et ne sont pas donnés par l'enseignante. Ils viennent des connaissances déjà présentes chez les apprenants, dont l'enseignante ne préjuge pas mais sur lesquelles elle sait s'appuyer. Il est intéressant de constater que ces termes (*impératif, présent, pronom, verbe*) appartiennent au corpus terminologique grammatical francophone fondamental qui avait été mis en évidence par l'étude de 2001. De plus, l'enseignante sait montrer l'intérêt de leur utilisation (*c'est très économique, c'est très très pratique, ça marche tout seul...*) et elle ne se contente pas de la simple apparition de la nomenclature (*l'impératif, oui, ça veut dire ?*). Bref, par son savoir-faire professionnel, elle fait de termes dont on dit trop souvent qu'ils entravent la communication en classe de langue de véritables outils non pas seulement de description linguistique mais aussi d'interaction langagière.

Bibliographie

- BÉRARD, E. et LAVENNE, C. (1991), *Grammaire utile du français*, Paris, Hatier-Didier.
- BESSON, M.J. et CANELAS-TREVISI, S. (1994), « Activité langagière, activité métalangagière en classe de 6^e primaire », *Repères*, n°9, pp.177-189.
- CHARAUDEAU, P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- CICUREL, F. (1985), *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*, Paris, Clé International.
- CICUREL, F. et BIGOT, V. (sous la dir.), (2005), « Les interactions en classe de langue », *Le français dans le monde, numéro spécial, Recherches et applications*, juillet.
- CUQ, J.-P. (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier-Hatier.
- CUQ, J.-P. (2001), « Le métalangage grammatical francophone : un vrai plaisir ! », actes du colloque 2000 de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde, Montréal, *La Revue de l'AQEFLS*, vol. 2, n°3, pp. 6-21.
- CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, P.U.G., 2^e éd. Revue et augmentée.
- NUCHEZE, V. de (2001), *Sémiologie des dialogues didactiques*, Paris, l'Harmattan.
- POISSON-QUINTON, S. et MIMRAM, R. et MAHEO-LE COADIC, M. (2002), *Grammaire expliquée du français*, Paris, Clé International.
- REY-DEBOVE, J. (1986), 2^e éd., *Le Métalangage*, Paris, Le Robert.
- SALINS, G.D. de (1996), *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Didier-Hatier.

D*u dire du maître au faire de l'élève en FLS*

MICHÈLE VERDELHAN-BOURGADE
ET MARIE-GAËLLE THOLÉ
MURIEL NICOT-GUILLOREL
SOPHIE ALBY
MARISA CAVALLI

Le dire du maître, les filles et la parole scolaire au Mali

MICHÈLE VERDELHAN-BOURGADE
ET MARIE-GAËLLE THOLÉ

UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY, MONTPELLIER 3, DIFRALANG

La thématique générale de ce numéro du *français dans le monde*, croisée avec une autre thématique importante dans le monde de l'éducation, celle des questions de genre, va conduire les auteurs de cette contribution à une double hypothèse de départ (bien que peut-être proche de l'éducation-fiction):

- le dire du maître entraîne le faire de l'élève, ce qu'on va poser comme hypothèse commune de la pédagogie,
- la parole du maître avec les élèves est identique quel que soit le sexe des élèves, filles ou garçons (hypothèse de base de l'égalité des sexes à l'école).

Le discours du maître (M) est sous-tendu par quelques intentions: l'idée de ce qu'il veut obtenir des élèves, l'idée aussi d'une démarche, elle-même sous-tendue par une méthodologie, pas forcément conscientisée d'ailleurs. Ce discours du maître comporte un certain nombre d'opérations langagières: interroger, répéter, donner des consignes ou des ordres, et ces opérations conduisent en principe à des actions de l'élève, dans le domaine du discours (répondre, compléter, commenter, expliquer...), et dans celui du comportement (aller au tableau, souligner, lire à haute voix...) (Kramsch, 1991). Il est censé s'adresser de façon indifférenciée à tous les élèves, et viser au progrès de chacun.

Le problème est que l'observation des classes ne permet pas forcément d'entériner la double hypothèse de départ, mais plutôt de la reformuler ainsi:

- le dire du maître n'entraîne pas toujours le faire de l'élève,
- la parole du maître avec les élèves n'est pas forcément identique quel que soit le sexe des élèves, filles ou garçons.

Si l'on croise ces deux dernières hypothèses, cela conduit à se poser un certain nombre de questions :

- de quelle manière le dire du maître peut-il parfois conduire au non-faire de l'élève ?
- le dire du maître est-il véritablement identique vis-à-vis des filles et des garçons ?
- de quelle nature est la différence ?
- quelles observations peut-on faire concernant le faire ou le non-faire des filles en fonction du dire du maître ?

Le corpus provient du Mali, où un certain nombre d'enregistrements ont été effectués dans différents cadres : une recherche AUF francomalienne, du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues¹, une mission institutionnelle dans le cadre de la formation des enseignants², et des enquêtes en vue d'une préparation de thèse³. Les enregistrements retenus pour cet article proviennent de deux écoles à Bamako et de l'école de N'Kourala dans la région de Sikasso. Les séances de classe (4^e et 9^e année) portent soit sur des moments de français (commentaire d'un conte, analyse d'un texte de dictée), soit sur des leçons de sciences et de mathématiques.

Au Mali une partie des élèves est scolarisée d'abord dans une langue nationale et n'aborde le français à l'oral qu'en deuxième année, à l'écrit en troisième année (Tréfault, 1999). La grande majorité des élèves demeure cependant scolarisée en français dès la première année d'école. Dans tous les cas de figure le français est en situation de langue seconde-langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002) à partir de la 3^e année pour tous les élèves.

De plus le Mali pratique depuis quelques années une politique d'encouragement à la scolarisation et la promotion sociale des filles. Dans le cadre du PRODEC (plan décennal pour l'éducation) le gouvernement prévoit un taux d'inscription des filles à l'école primaire de 75% en 2008. L'action forte des associations africaines et maliennes, de plus en plus nombreuses, et d'ONG, notamment américaines et canadiennes, incite fortement le gouvernement à aller dans ce sens car le déséquilibre entre scolarisation des filles et scolarisation des garçons est jusqu'à ce jour non résolu (Opheim, 2000 et Lange, 2003). La plupart des enseignants sont donc sensibilisés à cette question.

En raison du degré variable de l'usage du français dans le pays, c'est dans la classe que l'élève malien apprend et pratique principalement le français. Le rôle des interactions scolaires s'en trouve valorisé et les maîtres mettent souvent beaucoup d'énergie à faire produire des énoncés en français.

Toutefois l'analyse qui va être présentée concernant des décalages entre le dire du maître et le faire de l'élève met en lumière quelques phénomènes dont l'existence va bien au-delà de l'école malienne.

1. Recherche 2003-2006, *Étude des facteurs favorisant l'articulation du français et des langues nationales au Mali*. (M. Verdelhan-Bourgade coord., avec M. Dreyfus, M.-G. Tholé, T. Tréfault côté français, S. Diabaté, D. Douyon et I. Traore côté malien).
2. M. Verdelhan-Bourgade, Mission avril 2003.
3. M.-G. Tholé, thèse en préparation : *Les Filles à l'école au Mali : langage, représentations et interactions*. Montpellier III.

Quand le discours du maître aboutit au non-faire de l'élève

L'examen de séances de classe filmées et enregistrées permet d'observer quelques moments où la relation entre la parole du maître et le faire de l'élève s'établit non d'une manière positive, comme une incitation, mais plutôt négative, comme un empêchement. À certains moments de classe, les échanges maître-élèves patinent, soit par absence de réponse des élèves, soit par bribes de réponse, parfois même inintelligibles, soit par accumulation de réponses erronées.

On a cherché ici à repérer les facteurs qui jouent justement dans le sens négatif, qu'on propose de classer en deux groupes, les facteurs discursifs et les facteurs méthodologiques. On laissera de côté ce qui relève du domaine phonique, comme la rapidité de la parole, le rythme et l'intonation, ou la prononciation des phonèmes.

LES PROCÉDÉS DISCURSIFS

Deux grands ensembles de difficultés semblent se dégager, qu'on résumera de façon lapidaire par deux formules :

- l'appel du vide
- l'inadéquation du discours tenu et de la réponse souhaitée.

A. L'appel du vide

Quelques exemples montrent que les apories de l'élève sont parfois reliées à un certain vide du discours du maître. On en a relevé ici quelques variétés.

- On citera pour mémoire le fait qu'un discours pléthorique du maître ait pour effet le vide dans celui des élèves. On l'illustrera toutefois par une variété de discours, qui consiste à accumuler les questions à l'élève de sorte que celui-ci n'ait plus rien à dire, ou presque.

Exemple. École D1

- | | |
|--------|---|
| MMK79. | il doit traverser le Djoli? ba. Allons, en voulant traverser le fleuve, qu'est-ce que le cheval a fait? |
| EF80. | moi madame, moi madame |
| MMK81. | qu'est-ce qu'il a fait? Il a demandé secours à qui?
Le cheval a demandé secours à qui? |
| QE82. | moi madame |
| MMK83. | il a demandé secours à qui? Oui, xxx (prénom) |

La première question posée (« qu'est-ce que le cheval a fait ») appelle une réponse sous forme de phrase, mais les questions suivantes limitent les réponses à un mot.

- Une variété d'interaction « vide » provient de reformulations magistrales qui ne conduisent à rien.

École B. 4^e Biologie.

- M71. Bien. Donc le meilleur moyen pour résister aux maladies, qu'est-ce que c'est ?
 E72. xxx
 M73. Oui ? Que faut-il faire pour rester en bonne santé ?
 Qu'est-ce qu'on doit faire pour rester en bonne santé ?
 QE74. Moi, madame
 M75. Non, cherchez un peu...

Le premier énoncé du maître, tiré du texte au tableau, n'étant pas suivi de réponse, le maître reformule sa question de deux façons très proches. Il refuse une proposition de réponse, afin d'inciter les élèves à réfléchir davantage. Stratégie qui peut se révéler payante au bout du compte.

- La répétition d'éléments très partiels de discours, donc probablement vides de sens pour les élèves, n'aboutit pas au même résultat. Un exemple de discours qui tourne pratiquement à vide se situe pendant une leçon de grammaire.

École N. 9^o.

- EF100. a pour sujet de + a pour sujet de (que ?)
 OB101. de ?
 EF102. que
 OB103. non. xxx a ?
 EF104. a pour sujet xxx
 OB105. énergie, (c'est ?) a pour sujet énergie, viens écrire. Le sujet c'est énergies...

L'interaction ici fonctionne sur un double plan : celui de la forme du discours (faut-il dire de ou que ?) et celui du contenu grammatical (quel le sujet du verbe ?). L'attention attirée par le maître sur la forme conduit à un dialogue sur des éléments grammaticaux déconnectés du sens (de/que), ce qui aboutit à une non-réponse de l'élève. C'est le maître qui dira quel est le sujet.

- Une autre variété de vide par rapport à une production d'oral dirigée par un sens communicatif consiste en la présence fréquente d'interactions basées sur la volonté du maître de faire redire aux élèves des éléments préfabriqués, tirés généralement du texte écrit au tableau.

École B. 4^e. Biologie.

- M146. Faut pas
 EF147. Il ne faut pas
 M148. Se laisser
 EF149. Se laisser aller.
 M150. Aller.

Le maître reprend ici mot par mot l'énoncé qu'il voudrait voir reproduire par l'élève, et qui est par ailleurs écrit au tableau. Il s'agit pour l'élève moins de produire de l'oral qui a du sens que de retrouver au tableau la « bonne » phrase et le mot à dire. Le maître d'ailleurs l'a encouragé dans ce sens :

M93. [interrompant] De bien entretenir. T'as la réponse au tableau, ne change rien. Est de bien entretenir son corps.

Les interactions de ce type sont très laborieuses, lentes, répétitives. Elles peuvent dans certains cas occuper beaucoup de temps dans une séance, parfois les 3/4 du temps. On a pu observer dans une classe, pour l'explication d'un seul mot, la répétition de ce mot 19 fois par le maître et 14 fois par les élèves.

B. L'inadéquation du discours tenu et de la réponse souhaitée

Il arrive que l'incitation verbale du maître rate son effet car sa formulation correspond mal à l'objectif, et n'induit pas la réponse attendue. Le décalage peut s'observer au plan syntaxique comme au plan lexical.

Un cas à part existe quand le maître propose volontairement un énoncé erroné, dans le but de faire réagir ses élèves. Il a l'espoir qu'ils vont corriger cette anomalie et par là trouver la réponse juste.

École B. 4^e Mathématiques.

- M130. Donc je connais le périmètre de mon terrain. Bien. xxx c'est égal à combien? [Alou regarde le rectangle] Tu ne peux pas le savoir ici, va voir dans le problème. Le périmètre de mon terrain est égal à combien?
- QE131. Moi, madame, moi madame
- M.132. Cent...
- QE133. Douze
- M134. Bien, écris. [Alou écrit au tableau] Cent douze carré, n'est-ce pas?
- QE135. Oui
- M136. N'est-ce pas? C'est cent douze carré?
- QE137. Non non
- M138. Cent douze quoi, alors?
- QE139. Moi madame, moi madame
- M140. Cent douze. Le périmètre de mon terrain est cent douze quoi? Tu as écrit cent douze carré, n'est-ce pas? xxx cent douze mètres. Bien. Donc je connais le périmètre de mon terrain.

Le maître provoque l'élève par le mot « carré », en espérant qu'il va réagir et remplacer par « mètres ». Mais l'élève, au tableau, peut-être intimidé ou emporté par l'habitude de l'interaction scolaire, suit le discours de M et répond « oui » à la proposition erronée, sans pouvoir par la suite sortir de cette fausse logique. On retrouve le même phénomène en fin de séance. Le maître veut faire trouver le terme « rectangle » :

- M246. Mon terrain est un carré, n'est-ce pas?
- Tous247. Oui

Parfois le discours rate son but pour une simple inadéquation syntaxique, par exemple une question en Qui? quand la réponse attendue est un nom d'objet, ou de discipline scolaire, comme dans l'extrait suivant.

École b. 4^e Biologie.

- M223. xxx c'est toujours la médecine. Et à l'école, qui peut nous donner ces conseils ?
- QE224. Moi madame, moi madame
- M225. Oui, à l'école, on ne donne pas des conseils ? On ne donne pas des leçons sur l'alimentation ?
- Tous226. Oui
- M227. Alors, ça c'est quelle leçon ? L'alimentation, oui ?
- EG228. Économie
- M229. Économie familiale, n'est-ce pas ?

La réponse surgira lorsque la question sera reformulée en fonction de l'objet attendu. À un autre moment d'ailleurs, la même question en Qui ? a abouti à une réponse totalement erronée d'un élève tant du point de vue du sens de la question que de sa syntaxe :

- M215. J'ai pas entendu. Oui, Mala, qui peut donner ces conseils ?
- EG216. L'entretien du corps

La réponse de l'élève, qui reprend le titre du texte étudié, traduit une mauvaise perception de ce à quoi renvoie Qui, et une hypothèse partiellement exacte sur le sens de la question, puisque le texte donne des conseils.

On trouve enfin bon nombre d'interrogations ambiguës du type :

- M156. Donc, largeur, c'est [M écrit au tableau, puis donne la craie à EF]. Largeur [EF écrit la largeur]. Bien [EF retourne à sa place] Suivez. La largeur, c'est cinquante-deux mètres. Cinquante-deux mètres, c'est combien de largeurs ? Cinquante-deux mètres, c'est combien de largeurs ? Vous voyez la figure, c'est combien de largeurs ? Aminata.
- EF157. Deux largeurs
- M158. Deux largeurs. Faites bien attention.

« Combien de... » incite probablement les élèves à une réponse contenant un pluriel, d'où l'erreur d'Aminata.

Ces quelques exemples illustrent la force de l'interaction scolaire. Pris dans une sorte de mécanisme issu de l'habitude, les élèves s'inscrivent dans un schéma pré-établi qui colle à la lettre du discours tenu, et ne peuvent plus alors produire les réponses réellement attendues.

LES PROCÉDÉS MÉTHODOLOGIQUES

À ces phénomènes discursifs s'ajoutent des éléments du domaine méthodologique. On n'en citera que quelques-uns, qui s'avèrent d'un certain parallélisme avec les procédés discursifs d'ailleurs. On retrouve en effet des questions dans le vide, destinées à un contact général avec la classe, mais qui ne permettent ni la parole de l'élève, ni l'avancée des connaissances, ni le contrôle de celles-ci. On leur attribuera un rôle phatique.

- M48. Bien. Est-ce qu'on a un peu compris le texte ?
- Tous49. Oui

On retrouve aussi des phénomènes d'inadéquation, ici par exemple l'inadéquation de la méthode adoptée avec l'objectif de la leçon. Un travail de géométrie sur le périmètre se ramène à un long temps sur le demi-périmètre, ce qui est plutôt moins clair (car plus abstrait) pour les élèves que le périmètre. Parfois le schéma au tableau ne correspond pas à l'énoncé proposé. Toujours dans la même leçon de mathématiques, l'énoncé suppose un rectangle de 523 m sur 4 m, or le schéma au tableau dessine un rectangle aux proportions plus équilibrées. L'inadéquation trouve sa forme maximale lorsque les termes techniques employés par le maître sont erronés: addition pour soustraction ou largeur pour longueur. On arrive alors à l'aporie maximale chez les élèves qui ne comprennent plus du tout.

École B. 4^e Mathématiques.

- EG116. Problème. Un terrain rectangulaire au, au
 M117. A. C'est pas au mais c'est a
 EG118. A un périmètre de cent douze mètres. Sa, sa longueur
 M119. Largeur
 EG120. Sa largeur est, est cinquante-deux mètres. Quelles sont, quelle est sa longueur?
 QE121. Moi madame, moi madame
 EG122. Problème. Un terrain rectangulaire a un périmètre de cent douze mètres. Sa largeur est cinquante-deux mètres. Quelle est sa longueur?

Il est intéressant ici de noter que la correction erronée du maître sur l'élève va conduire la classe à ne pas suivre le raisonnement, compliqué par une grande parcellisation de la démarche en mini-étapes, opérations dont on ne voit pas le lien avec l'objectif final.

- Idem.
 M190. C'est compris? À quoi est égal le demi-périmètre? Je calcule le demi-périmètre avec quelle opération? Pour avoir mon demi-périmètre, je fais quelle opération? Aminata? Non?
 QE191. Moi madame, moi madame
 M192. xxx
 EG193. Je fais une soustraction
 M194. Non. Bon, d'accord, comment tu vas faire la soustraction?
 EG195. Je calcule le largeur
 M196. La
 EG197. La largeur
 M198. J'enlève la largeur
 EG199. À périmètre
 M200. Non. xxx Oui? Je connais déjà mon périmètre qui est égal aux deux largeurs et aux deux longueurs. Donc je peux calculer mon demi-périmètre à l'aide d'une division. C'est compris? Je divise tout le périmètre en deux. Ça me fait cent douze
 QE+M201. Divisé par deux.
 M202. Parce que ça peut faire deux longueurs et deux largeurs, n'est-ce pas? Donc je divise tout le périmètre par deux, je prends
 QE203. Deux mesures

Dans cette séance, il est frappant de constater l'évolution du nombre et de la qualité des interactions. En tout début de séance les interactions sont nombreuses, et concernent beaucoup d'élèves différents. Lorsque arrive le passage du demi-périmètre, avec la confusion faite par le maître de la longueur et de la largeur, les interactions diminuent en nombre et en diversité. Seuls deux ou trois élèves essaient encore de suivre l'enseignant en lançant des réponses plus ou moins approximatives. Le bouquet final sera le fait d'un élève s'efforçant de répondre à la question posée en conclusion :

- | | |
|----------|--|
| M246. | Mon terrain est un carré, n'est-ce pas ? |
| Tous247. | Oui |
| M248. | Mon terrain est un carré, n'est-ce pas ? |
| QE249. | Non |
| M250. | Mon terrain est un quoi ? On lève le doigt. Mon terrain... |
| EG251. | Mon terrain est un (périmètre) |

On voit une fois encore que les élèves sont attachés à l'immédiateté du discours du maître, et s'efforcent de répondre à la question posée, dans un sens qui satisfasse l'enseignant. Si l'enseignant pose la question sous la forme interro-négative : « Mon terrain est un carré, n'est-ce pas ? », il est réputé vouloir obtenir une réponse positive. Le rapport de cette forme avec le contexte, à savoir la leçon de géométrie, disparaît, au profit de la forme linguistique. L'élève EG251, lui, a bien perçu qu'on a parlé pendant une heure de périmètre et de terrain, et donne une réponse cohérente avec le contexte, cohérente avec la forme de la question, mais scolairement inacceptable.

L *e dire du maître et le genre*

Ces difficultés ont été observées dans l'ensemble d'une classe, sans distinction entre filles et garçons. On peut maintenant se demander si cette distinction de genre est pertinente en matière de relation entre le dire du maître et le faire de l'élève. Peut-on observer des différences liées au genre dans l'interaction maître-élève (Acherar, 2003) ? Comment dans cette optique le discours du maître se répercute-t-il sur le comportement des élèves ?

Quatre séances de classes ont été analysées, qu'on désignera par B, N, D1, D2. Les items utilisés ont été le nombre et la longueur des échanges, l'utilisation des prénoms, la valorisation des réponses, la manière de poser la relation fille-garçon.

QUELQUES ÉLÉMENTS QUANTITATIFS SUR LE NOMBRE ET LONGUEUR DES ÉCHANGES

On a distingué ici entre questions collectives, s'adressant à l'ensemble du groupe, et questions individuelles.

Questions collectives du maître

Classes et effectif	Nombre de réponses individuelles G	Nombre de réponses individuelles F	Nombre de réponses collectives
B 42E (25G, 17F)	4	1	24
N 51E (36G, 15F)	2	0	11
D1 96E (51G, 45F)	5	5	26
D2 80E (55G, 25F)	0	1	2

Questions personnelles du maître

Classes et effectif	Nombre de garçons interrogés	Nombre de filles interrogées	Nombre de réponses individuelles G	Nombre de réponses individuelles F
B 42E (25G, 17F)	12	5		
N 51E (36G, 15F)	13	8		
D1 96E (51G, 45F)	8	12	8	17
D2 80E (55G, 25F)	3	5		

Interactions suivies

Classes et effectif	Nombre de garçons concernés	Nombre de filles concernées	Longueur des échanges G		Longueur des échanges F	
			Nombre moyen de tours de parole	Nombre total de mots	Nombre moyen de tours de parole	Nombre total de mots
B 42E (25G, 17F)	6	1	6	77	7	7
N 51E (36G, 15F)	6	4	11	103	12	92
D1 96E (51G, 45F)	4	4	10	31	16	157
D2 80E (55G, 25F)	3	5	21	188	27	118

Quelques remarques

- Les garçons répondent davantage que les filles aux questions collectives
- Le nombre de filles et de garçons interrogés varie d'une classe à l'autre : dans 2 classes les filles sont nettement plus nombreuses à être interrogées, dans 2 autres c'est l'inverse. Parfois cependant un déséquilibre fort à un moment donné de la classe peut être partiellement compensé à un autre moment, comme c'est le cas dans la classe N.
- On voit également parfois apparaître la volonté de l'enseignant de distribuer équitablement la parole.

Classe D1

MMK279. maintenant un garçon. (*l'enseignante donne la craie à un élève qui va au tableau*) L'hippopotame, les deux animaux arrivent sur l'autre rive. C'est vrai ou bien c'est faux? Les deux animaux arrivent sur l'autre rive. Est-ce vrai, est-ce faux? (*passage en bambara*) ce qui te convient. (*l'élève écrit F au tableau*). Bon, donne la craie.

QE280. MOI MADAME (*QE s'avance vers le tableau*)

MMK281. ne criez pas. (*passage en bambara*) et restez à vos PLACES! On est trop nombreux pour ÇA! Maintenant une fille va xxx (*l'enseignante donne la craie à une fille qui va au tableau*). Une fille.

Cet échange qui explicite l'alternance en suit en fait un autre dans lequel le maître a fait venir successivement au tableau un garçon puis une fille, sans les nommer. Le souci d'équilibre semble donc bien présent chez cet enseignant.

Les échanges suivis sont le lieu de phénomènes apparemment contradictoires:

- a) Il y a dans deux classes un déséquilibre flagrant dans le nombre d'élèves interrogés de manière suivie, plus de garçons que de filles.
- b) Malgré cela, les filles comptabilisent partout un nombre plus élevé de tours de parole échangés avec l'enseignant. On peut trouver jusqu'à 22 répliques en D1 avec la même élève fille.
- c) Même avec davantage de tours de parole, le nombre de mots utilisés par les filles dans les interactions suivies n'est pas toujours supérieur à celui des garçons.

Vu le nombre de tours de parole, on peut faire l'hypothèse que, devant l'enquêteur, le maître interroge longuement de préférence les meilleurs élèves, et que dans cette classe ce sont les filles. Mais on peut penser aussi que les filles attendent d'être interrogées pour prendre la parole, leurs réponses sont plus succinctes que celles des garçons, il y a moins de phrases complètes.

Si elles ont davantage de tours de parole, cela correspond peut-être à davantage de procédures de relance, de demande d'explications ou de reformulations des enseignants.

LE RÔLE DE LA PAROLE ENSEIGNANTE

La manière qu'a l'enseignant de s'adresser aux élèves est-elle différente lorsqu'il s'agit de garçons ou de filles? Deux critères ont été utilisés: l'usage des prénoms et la valorisation des réponses.

Utilisation des prénoms

Les prénoms des filles et des garçons sont généralement utilisés par l'enseignant à la même dose. Toutefois les prénoms ne sont pas forcément le mode d'adresse le plus courant. Le maître se contente souvent d'un « Toi », voire « Oui ? » pour désigner celui qui va répondre. Dans une seule classe, celle de N, on observe un déséquilibre net: le maître appelle 6 fois les garçons par leur prénom et une seule fois les filles. C'est un enseignant homme, ses élèves de 9^e année ont 14 ans.

Dans cette séance de classe d'ailleurs, le maître s'adresse plus souvent aux garçons qu'aux filles.

Valorisation des réponses

a) Des encouragements au féminin

À plusieurs reprises on observe des attitudes différentes de l'enseignant dans la conduite de l'interaction, que ce soit pour faire surgir la réponse ou pour donner une appréciation.

Dans certains cas, on observe des appréciations différentes portées sur le travail des élèves, selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. Par exemple, en D2, les appréciations en cas de bonnes réponses sont réduites lorsqu'il s'agit d'un garçon : « bien » ou « très bien ». Par contre lorsqu'il s'agit de filles, il y a une réelle mise en valeur, par exemple par un commentaire de ce qui vient d'être fait :

CT81. C'est une phrase longue mais votre camarade vient de faire la séparation simplement, elle a su trouver xxx dans deux minutes.

L'enseignante encourage aussi fréquemment les filles et les relance :

CT67. Bien continue. Tu as déjà tracé. Continue maintenant

EF151. xxx (CT. oui), proposition principale (CT. oui) parce qu'il avait perdu sa xxx

Il n'y a en revanche pas d'encouragement de la sorte pour les garçons, avec lesquels le dialogue est presque exclusivement technique. Dans les séances analysées, cela ne semble pas cependant affecter leur performance.

b) Quand encourager nuit à la parole

Toutefois l'encouragement donné aux filles peut paradoxalement se convertir en facteur de non faire. En effet, les réponses des filles, bien que davantage sollicitées, comportent moins de mots : le maître, en les poussant, aurait donc tendance à réduire leur parole, à limiter le développement de leur expression orale.

Exemple, classe N.

- EF67. un adjectif (qualificatif?)
- OB68. un adjectif qualificatif oui et ici, quelle est sa fonction?
- EF69. épithète
- OB70. épithète, allons-y (EF va au tableau) (40)
- EF71. féminin pluriel
- OB72. c'est ça. Féminin pluriel (12)
- EF73. épithète de racines
- OB74. c'est ça. (10) Oui c'est ça t, h, c'est comme ça. (9)

Inversement l'enseignant ne fait que ponctuer le discours du garçon par « oui », « c'est ça », sans interrompre sa réponse. L'élève donne six éléments de réponses en un tour de parole.

Ce phénomène a pu être relevé à plusieurs reprises dans des contextes différents. Ce qui conduit à penser que la sollicitude de l'enseignant envers les élèves, telle qu'elle se manifeste ici envers les filles, n'a pas forcément que des effets positifs sur leur parole.

LA MISE EN COMPÉTITION

La répartition équitable de la parole n'est pas toujours un simple balancier tenu en équilibre entre filles et garçons. Elle s'accompagne parfois de mise en concurrence, plus ou moins contrôlée.

Exemple. École D1.

MMK281. [...] Maintenant une fille va xxx (*l'enseignante donne la craie à une fille qui va au tableau*). Une fille. Attention je lis la question. Les deux animaux arrivent sur l'autre rive. (*l'élève écrit V au tableau*) Voilà. La fille a battu le garçon. (*les élèves applaudissent*). Bien. Maintenant les garçons c'est à vous de prendre votre revanche.

MMK287. un garçon maintenant. [...] Voilà (*QE applaudissent*). Et maintenant les garçons sont arrivés à mettre la balle dans leur camp. On applaudit pour lui.

MMK291. Ah maintenant c'est une fille hein ?

MMK295. C'est un garçon qui va xxx (*l'enseignante donne la craie à un élève qui va au tableau*). Est-ce que l'hippopotame a refusé de donner sa queue? Non l'hippopotame n'a pas refusé, c'est faux. On applaudit pour les garçons. (*les élèves applaudissent*).

Il s'agit de la fin d'une leçon assez longue, le « match » a certainement pour but de détendre les élèves. But atteint, apparemment puisque les élèves se mettent à crier, se lèvent et s'avancent vers le tableau.

On retrouve ce type de comportement dans l'école N. Après avoir interrogé 6 garçons et 2 filles et fait passer uniquement des garçons au tableau, l'enseignant pose une question pour laquelle deux filles seulement lèvent le doigt. L'enseignant s'en étonne et sa remarque fait réagir deux garçons qui lèvent alors le doigt :

OB74. Qui va nous analyser grammaticalement le mot s'épuise? (*La même EF lève le doigt, puis une autre EF*) (6) C'est les filles qui sont à l'honneur en ce moment. Ah ouais, deux garçons contre deux filles, xxx (prénom)

Ces deux exemples illustrent le fait reconnu que dans la micro-société qu'est la classe, la compétition entre les sexes est un facteur important de l'intérêt apporté par les élèves à l'apprentissage. Et ce n'est sans doute pas spécifique à la classe malienne. Ainsi, M. Duru-Bellat (1994 : 76) affirme que « l'observation des interactions effectives en classe montre que les maîtres recourent très fréquemment aux oppositions entre garçons et filles, comme technique de « management » de la classe. Ce qui frappe ici, c'est que l'appel à la compétition filles-garçons déclenche immédiatement des réactions, des réponses, que le déroulement précédent de la classe n'avait pas activées.

On peut considérer ici que le dire du maître a obtenu un plein succès. Filles et garçons ont la parole, à égalité. Mais cette égalité n'est obtenue que dans une mise en concurrence qui fait appel à bien d'autres ressorts que ceux de l'interaction scolaire, notamment de l'ordre du psychique ou du social. C'est au moment où l'égalité semble maximale qu'elle est peut-être en fait la plus discutée, puisque située dans un contexte, pas anodin, de « guerre » entre les sexes.

Si le dire du maître aboutit parfois au non-faire de l'élève, c'est par des voies finalement assez complexes à décrypter, et que d'ailleurs cette contribution ne fait qu'aborder. Les procédés qui empêchent directement l'action de l'élève, langagière ou pas, peuvent se repérer assez facilement dans l'analyse des interactions. Mais certaines fois, une apparente aide à l'élève crée en réalité des obstacles. Et si certains des problèmes relevés ici semblent liés aux situations scolaires spécifiques du Mali, comme le resserrement des interactions autour de répétitions, d'autres, concernant notamment la parole des filles et des garçons, sont peut-être bien plus répandus.

Bibliographie

- ACHERAR, L. (2003), *Filles et garçons à l'école maternelle*. Rapport commandé par le DRDFE et le Centre d'Information sur les Droits des Femmes. <http://www.droits-femmes-lr.fr/pdf/maternelle.pdf>
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1992), *Allez les filles*, Paris, Éditions du Seuil.
- DIALLO, K. (2001), *L'Influence des facteurs familiaux, scolaires et individuels sur l'abandon scolaire des filles de l'enseignement fondamental en milieu rural dans la région de Ségou au Mali*. Thèse en sciences de l'éducation. Département d'étude sur l'enseignement et l'apprentissage (psychopédagogie) Faculté des Universités Laval. Québec.
- DUMESTRE, G. (Dir.) (1994), *Stratégies communicatives au Mali*, Paris, A.I.F. Didier Érudition.
- DURU-BELLAT, M. (1994), « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales ». *Revue française de Pédagogie*, n°110, Paris, INRP.
- FELOUZIS, G. (1993), « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons ». *Revue Française de Sociologie*, XXXIV-2.
- KRAMSCH, C. (1991), *Interaction et discours en classe de langue*, Paris, Didier. Coll. Langues et Apprentissage des Langues.
- LANGÉ, M-F. (sous la dir. de) (1998), *L'École et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Éditions Karthala.
- OPHEIM, M. (2000), « Les filles et l'école au Mali », *Nordic Journal of African Studies* 9(3): 152-171, Helsinki University Press.
- TREFAULT, T. (1999), *L'École malienne à l'heure du bilinguisme. Deux écoles rurales de la région de Ségou*, Paris, L'Harmattan.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris, PUF.

Dires d'enseignants sur l'apprentissage de la lecture à Madagascar

MURIEL NICOT-GUILLOREL

INSTITUT NATIONAL DE FORMATION PÉDAGOGIQUE
ANTANANARIVO – MADAGASCAR

En dépit d'efforts considérables ayant généré une explosion des effectifs du primaire ces quatre dernières années, Madagascar se trouve aujourd'hui, comme la majorité des pays au Sud du Sahara, confronté à la problématique récurrente de la qualité de l'Éducation. Même si le taux net de scolarisation est de 97% en 2004 (année de l'étude), le taux d'achèvement du primaire se limite à 47%. Les indicateurs disponibles (PASEC IV, PASEC VII¹, AGEMAD²) signalent par ailleurs une baisse préoccupante des résultats des élèves et des connaissances académiques des maîtres. L'article se focalise sur l'apprentissage de la lecture en 2^e année du primaire (CP2) dans un contexte social où le taux d'analphabétisme avoisine les 50% (MAP³, 2006 : 59). Le modèle scolaire malgache est bi(pluri)lingue. Au moment de l'étude⁴, les classes de première année (CP1) et de deuxième année (CP2) utilisent le malgache comme langue d'enseignement. L'apprentissage de la lecture s'effectue en malgache dès le CP1, le français y étant appris à l'oral. En CP2, les élèves découvrent le français écrit. À partir de la troisième année, le français reste discipline mais devient langue d'enseignement en mathématiques, sciences et géographie, les autres disciplines étant enseignées en malgache. On abordera dans cet article les résultats des élèves en lecture en L1 et L2, puis les pratiques de deux enseignants à travers leurs dires lors des interactions.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE / JUILLET 2008

1. PASEC: Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage).

2. Appui à la gestion de l'éducation à Madagascar, étude engagée sous la coordination de la Banque mondiale depuis 2004.

3. Madagascar Action Plan, 2006.

4. La réforme actuelle portant la scolarité primaire à 7 ans (septembre 2008) prévoit un nouveau modèle de gestion des langues de l'école: de T1 à T5: malgache langue d'enseignement + français discipline dès T1+ anglais discipline dès T4, T6 et T7: disciplines scientifiques: langues d'enseignement laissées au choix des écoles, disciplines des sciences humaines: malgache langue d'enseignement + malgache, français et anglais (disciplines).

Résultats des élèves en fin de CP2 : des compétences de décodage relativement bien installées par rapport à la compréhension écrite

Une sélection d'exercices de l'évaluation PASEC VII a permis de dégager, en malgache et en français, plusieurs domaines d'analyse réputés nécessaires à l'acquisition de la lecture dans une langue alphabétique. Les résultats présentés rapidement ici concernent les plus révélateurs en fin de CP2 :

- > la conscience phonémique, c'est-à-dire la perception explicite de l'élément de deuxième articulation de la chaîne sonore qu'est le phonème (Gombert, 1990)
- > l'identification de mots isolés qui repose sur une activation simultanée de la médiation phonologique (correspondances graphèmes-phonèmes) et du répertoire orthographique pour arriver à la représentation sémantique du mot lu (Golder et Gaonac'h, 2004)
- > la lecture compréhension qui demande une interaction entre l'identification des mots, les traitements syntaxiques nécessaires aux intégrations sémantiques (propositions) et les traitements textuels (assemblage des propositions) pour constituer une représentation du texte à partir des inférences réalisées (Goigoux, 2000).

En conscience phonémique, le score moyen obtenu en malgache est de 68,17%. Dans les écoles publiques, 27,4% des élèves ont des difficultés à effectuer les exercices retenus (distinction et écriture des phonèmes t/d, ts/tr) après deux ans d'apprentissage du malgache écrit. Il peut s'agir de difficultés de discrimination entre les différents patterns sonores proposés, d'une mauvaise mémorisation des correspondances graphophonologiques ciblées, d'une non compréhension de la tâche ou de la conséquence d'une absence d'écriture. Malgré tout, la conscience phonémique semble se développer relativement facilement pour la majorité des enfants malgachophones : 77,8 % des élèves (en moyenne) ont plus de 50% de réussite aux exercices. En français, 68,5% des élèves du public et 87,2% du privé obtiennent des résultats égaux ou supérieurs à la moyenne pour discriminer et écrire les sons du français en fin de CP2, signe que les compétences métaphonémiques acquises en L1 se reportent globalement sur L2. En reprenant les termes de Cummins (1986), la conscience phonémique semble être une compétence commune aux deux langues, que l'enfant arrive à mobiliser quelle que soit la langue, à peu de chose près. Ceci dit, pour les deux langues, un quart des élèves ont encore des difficultés à ce niveau, après deux années de scolarisation, ce qui reste important.

Pour l'identification des mots isolés (sélection d'images en fonction de mots), les pourcentages d'élèves atteignant ou dépassant 50% de réussite sont moins élevés en français (58,6% public ; 73,7% privé) qu'en malgache (86,4% public ; 92,95% privé). Ceci peut s'expliquer, d'une part par la difficulté à mémoriser les correspondances grapho-phonologiques spécifiques du français et à segmenter les mots de manière efficace en fonction des différents graphèmes et, d'autre part, par une connaissance insuffisante du français oral pénalisant la reconnaissance des images à entourer. Cependant, malgré des conditions difficiles d'apprentissage du français à Madagascar (nombreuses écoles se situant dans des zones rurales où le français est peu pratiqué, maniement élémentaire de la langue française pour un bon nombre de maîtres⁵, etc.), on remarque que 61,2% des élèves atteignent ou dépassent les 50% de réussite pour la lecture de mots isolés, résultat tout de même non négligeable. Pour ces enfants, en plus vraisemblablement d'un bon lexique en français oral, il semble que la maîtrise du code alphabétique réalisée en L1 se transfère globalement assez facilement sur L2, malgré les particularités de l'orthographe profonde du français.

À noter qu'au sein des écoles publiques, en malgache, l'analyse statistique montre des écarts entre les écoles situées dans l'Imerina, région d'où est issu le malgache officiel (langue écrite de l'école), et celles situées en dehors de cette zone géographique. Cette variable régionale est statistiquement significative pour la conscience phonémique ($t = 3,30$, $p < .001$) et la lecture de mots isolés ($t = 5,87$, $p < .001$). Les enfants du public scolarisés en région merina arrivent donc à comprendre plus facilement le code qui régit la langue écrite malgache que ceux scolarisés dans les régions où des variantes dialectales sont en usage. Ceci corrobore les travaux de description de la langue malgache qui indiquent que les écarts majeurs entre les parlers dialectaux concernent la phonologie (Rabenilaina, 2004). Ces résultats dévoilent donc des différences dans l'appropriation du code alphabétique dans les écoles publiques⁶, liées semble-t-il aux écarts phonologiques existants entre les variantes dialectales et le malgache officiel. Il conviendrait de les prendre en compte car elles peuvent s'avérer discriminantes pour bon nombre d'élèves. Dans cette perspective, les activités métaphonologiques mériteraient d'être confortées dans les classes pour chacune des langues écrites de l'école (langues de référence), tout en aménageant des activités de comparaison entre les différentes langues (variantes dialectales comprises) présentes à l'école. Ces activités contribueraient à une meilleure reconnaissance du répertoire plurilingue en devenir des élèves (langues dialectales, langues officielles⁷) et assureraient son développement de manière plus harmonieuse. En revanche, cette variable n'apparaît pas significative dans les écoles privées.

5. Seulement 20% des maîtres de l'échantillon peuvent être considérés comme des locuteurs indépendants en français (niveaux B1 et plus, après évaluation par le Test de Connaissance du Français, TCF).

6. Les écoles publiques scolarisent 80% des enfants à Madagascar.

7. Dans la nouvelle constitution de Madagascar (avril 2007), la langue nationale est le malgache, les trois langues officielles sont le malgache, le français et l'anglais.

Malgré cette restriction, il ressort que la majorité des élèves en fin de CP2 sont capables de déchiffrer des mots isolés en malgache et en français. Qu'en est-il pour la compréhension de textes ?

En malgache, seulement 27,6% des élèves en moyenne atteignent ou dépassent les 50% de bonnes réponses en compréhension de texte (compléter un texte de 3 phrases avec cinq mots supports), avec un fort écart là encore entre écoles publiques (24,4%) et écoles privées (43%). Ceci s'explique probablement par la difficulté à mobiliser les ressources cognitives nécessaires aux traitements intégratifs et textuels pour résoudre la tâche. La variable régionale ne semble pas peser ici, bien que le seuil de significativité soit proche ($p = 0,07$)⁸. On peut supposer que l'intercompréhension entre les parlers régionaux, souvent soulignée par les linguistes (cf. Rajaona, 1972; Rasoloniaina, 2005; Rabelinaina, 2004; Simon, 2006), fonctionne pour la compréhension de petits textes simples en malgache officiel. Quoi qu'il en soit, après deux ans de scolarisation en malgache, peu d'élèves semblent autonomes pour résoudre une tâche de lecture en L1 face à un petit texte.

La compréhension d'un texte en français s'avère elle aussi très difficile en fin d'année. Cependant, l'absence d'écart entre les deux langues pour le même exercice peut surprendre (écart légèrement favorable au français: 31,7% des élèves en moyenne atteignent ou dépassent les 50% de réussite, contre 27,6% en malgache). Les scores s'avèrent très bas quelle que soit la langue. Or, on aurait pu s'attendre à une compréhension plus facile en malgache: d'une part l'étude de la langue écrite y a bénéficié d'un an supplémentaire, d'autre part le malgache est considéré comme la langue première des élèves. On peut supposer que cette difficulté de compréhension des textes en L1, caractérisée vraisemblablement par une mauvaise utilisation des procédures de haut niveau, se répercute sur L2.

Au vu de cette présentation rapide des résultats, l'hypothèse d'un déficit méthodologique dans la gestion de la compréhension écrite à l'école ne peut être écartée. La partie à venir s'attache à présenter quelques invariants repérés dans les classes de CP2 pour gérer l'entrée dans l'écrit.

Invariants pédagogiques repérés dans les classes: quelques illustrations

L'article s'intéresse à 2 classes de CP2 tirées du PASEC VII (scores moyens en français supérieurs à 50% de réussite), filmées à chaque trimestre en 2005-2006, pendant des séances de lecture en malgache et en français.

8. En revanche, elle le devient en lecture compréhension en CM2.

Bien que l'étude reste encore à approfondir, l'analyse du corpus large permet de relever quelques tendances quant à la structuration des séances qui évolue peu au fil de l'année scolaire. La moitié des séances filmées, que ce soit en malgache ou en français, apparaît majoritairement centrée sur la lecture à haute voix et ne contient aucune question de compréhension. La lecture silencieuse demandée parfois en début de séance ne fait jamais l'objet d'exploitation. Un grand nombre de séances démarrent par la lecture magistrale de l'enseignant, médiation qui filtre la rencontre directe de l'élève avec le texte et réduit son activité de traitement du support écrit. Dans l'ensemble, il apparaît que lire, c'est avant tout oraliser un texte. Les extraits à venir visent à mieux appréhender le rôle de cette oralisation dans les classes de Tsiry et Zo⁹.

MÉMORISER LE CODE PAR LA RÉPÉTITION À VOIX HAUTE

EXTRAIT N° 1 : Classe de Zo, école privée, lecture en français, trimestre 2. Contexte: Le texte est écrit au tableau¹⁰. Les élèves viennent, un à un, lire au tableau pendant que la maîtresse ponctue la linéarisation avec la règle, en pointant chaque syllabe (50 élèves dans la classe).

30. M¹¹: à toi

(Déplacement de E9 au tableau)

31. E9: un XXX

32. M: un peu plus fort

33. E9: un/ bon / re-pas/ ma::// man// [prø]

34. M: PRÉ

35. E9: pré-/pa-/rE /// [nu]

36. M: no¹²

37. E9: no-trE / re:: / rePAS// cha- quE / [??] :: ma-tin // ma//man/
nous// do ::-nnE

38. M: donnE

39. E9: don-nE/ du :::////

40. M: lait

41. E9: du/ lait / du/ thé/ [?]/ et/ (...) [pain]/ [tø]

42. M: du/ pain

43. E9: du/ pain

44. M: bon à toi // Lovasoa

Dans cet extrait, l'élève oralise toutes les syllabes pointées par la maîtresse. On remarque que le e muet du français est systématiquement prononcé (par la maîtresse également). La lecture est hachée par la syllabation. Le fait d'amener les élèves à syllaber et à ralentir le flux sonore lors de la lecture à haute voix s'observe fréquemment dans les séances de CP1 et CP2 et ce, dans les deux langues. En malgache, il est probable que cette stratégie vise à réduire l'écart existant entre l'écriture du malgache (régularité CV) et sa prononciation orale (fréquence élevée de l'élosion des voyelles) pour faciliter la maîtrise des correspondances graphophonologiques. Mais avec cette exigence, les

9. Prénoms fictifs.

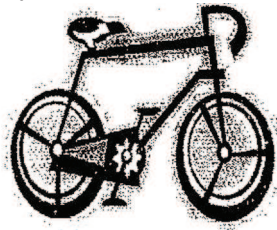
10. Texte écrit au tableau, construit par la maîtresse: «Un bon repas. Maman prépare notre repas chaque matin. Maman nous donne du lait, du thé, du pain pour notre petit déjeuner. Elle prépare du poulet rôti pour le déjeuner. Nous avons comme goûter du gâteau à la vanille.»

11. M = enseignant, E9 = le neuvième élève interrogé.

12. Le [o] en malgache se prononce [u].

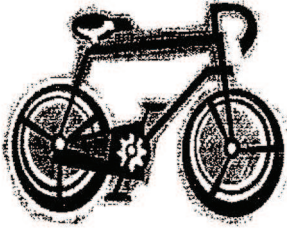
textes oralisés en malgache n'ont plus de sens puisqu'ils ne respectent plus l'accentuation et l'usage oral de la langue. Les traces écrites laissées par les élèves lors de l'écriture de mots isolés accompagnent d'ailleurs cet effort cognitif pour maîtriser cette contrainte du malgache.

ILLUSTRATION 1: Écriture phonémique, sans erreur grapho-phonologique, mais comportant les «contractions syllabiques» de l'oral L'enfant entend /biskleta/ et écrit *biskleta* au lieu de *bisikleta* (bicyclette, vélo).



biskleta

ILLUSTRATION 2: Écriture phonémique avec recherche de la voyelle à insérer dans les groupes consonantiques.



bisikleta

Ces illustrations semblent indiquer une difficulté pour les enfants à transcrire les voyelles de la langue écrite malgache, signe que pour beaucoup, elles ne sont pas véritablement audibles à l'oral en début de scolarité. On peut penser que le maître cherche à faire oraliser toutes les voyelles pour les rendre plus perceptibles et donc amène à accentuer la syllabation. Cette technique semble se reporter en français et pourrait expliquer la prononciation systématique du e muet dans l'extrait précédent.

Par ailleurs, l'étayage de l'enseignant face aux erreurs consiste à produire la bonne prononciation entraînant la répétition du segment par l'élève. Cette stratégie apparaît sur l'ensemble du corpus, dans les deux langues. La lecture à voix haute semble être l'unique moyen pour fixer les mots lus et donc pour intégrer le code, à l'image de cet extrait pris dans la classe de Tsiry :

EXTRAIT N° 2: Classe de Tsiry, école publique, lecture en français, trimestre 2.

Contexte: Classe de CP1-CP2 (69 élèves). Le texte est écrit au tableau¹³. Il s'agit ici des premiers échanges de la séance. Le maître pointe avec la règle les graphèmes au tableau.

13. Texte écrit au tableau, construit par le maître : «Les sons in, ain c, qu, k. C'est samedi. J'ai invité un cousin à déjeuner. J'aide mes parents à mettre le couvert. Papa et maman me disent : « Germain, pose l'assiette. Mets la cuillère, le couteau et le verre à droite, la fourchette à gauche. »

1. M: les sons /// in
2. Gp E: in
3. M + Gp E: ain / k / qu /c
4. M+Gpe E: in / ain / k / qu /c
5. M: Ici/ in// (le maître pointe « in » dans le mot invité)
6. M: Ici :: // in (le maître pointe « in » dans le mot cousin) // i, n / [??]
7. M: Ici [k] (le maître pointe « c » dans le mot cousin)
8. Gp E + M: [k] (le maître pointe « c » dans le mot couvert)
9. Gp E + M: [k] (le maître pointe « c » dans le mot cuillère)
10. Gp E + M: [k] (le maître pointe « c » dans le mot couteau)
11. M: Lis (le maître pointe les graphèmes)
12. Gp E: in
13. M: FAMENO (nom d'un élève)
14. E1: in / ain / k / qu /c (en suivant le pointage du maître)
15. M: i:: ONJA (nom d'un élève)
16. E2: in / ain / k / qu /c (en suivant le pointage du maître)
17. M: FRANCINE
18. E3: in / ain / k / qu /c (en suivant le pointage du maître)
19. M: HAINGOTIANA (nom d'un élève)
20. E4: in / ain / k / qu /c (en suivant le pointage du maître)

L'apprentissage du code semble donc se faire majoritairement de manière implicite lors de la lecture à haute voix par la répétition et ce, même dans les moments formels consacrés à l'apprentissage des correspondances phonographiques.

COMPRENDRE: ORALISER UNE PARTIE LITTÉRALE DU TEXTE

La moitié seulement des séances du corpus large CP2 contiennent de petites phases sur la compréhension des textes lus, représentant de manière cumulée au maximum 25% du temps total de la séance. En voici, deux exemples:

EXTRAIT N° 3: Classe de Zo, école privée, lecture en français, trimestre 2.
Contexte: Identique à celui de l'extrait 1. Cet échange se situe après la lecture orale des élèves. La maîtresse, face au groupe, pose des questions de compréhension. Les élèves se lèvent pour lui répondre.

58. M: bon / asseyez-vous / REGARDEZ BIEN AU TABLEAU / quel est LE TITRE // hein quel est le titre
59. E1: un bon repas
60. M: un peu plus fort /
61. Gp E: un/ bon/ re-pas /
62. M: lève-toi // quel est le titre
63. E2: un/ bon/ repas
64. M: un bon repas (acquiescement de la tête) // assieds-toi // QUI prépare le repas / (Index pointé en disant qui) à toi
65. E3: maman prépare notr- maman prépare notre repas
66. M: bon / A TOI / qui prépare le repas (Index pointé pour désigner l'élève)
67. E4: maman prépare notre/ repas
68. M: un peu plus fort hein
69. E4: maman/ prépare/ notre/ repas

70. M: qui prépare le repas (*Index pointé pour désigner un nouvel élève*)
71. E5: maman prépare le repas
72. M: mm// qui prépare le repas (*Index pointé pour désigner un nouvel élève*)
73. E6: maman prépare le repas
74. M: MAMAN PRÉPARE LE REPAS// où/ écoutez / OÙ/ maman prépare le repas / je répète encore une fois / OÙ/ maman prépare le repas (*Index pointé en disant où*) / à toi
75. E7: maman prépare le repas dans la cuisine
76. M: à toi (*Index pointé pour désigner un nouvel élève*) où maman prépare le repas / à toi
77. E8: maman prépare le le repas dans la/ cuisine

Les deux premières questions posées sont littérales et induisent une réponse à trouver dans le texte. La troisième amorce la leçon de langage basée sur un jeu de questions – réponses autour du thème « les repas » et ne concerne plus le texte. La stratégie d'enseignement repose sur la mémorisation d'énoncés complets et bien prononcés par l'alternance de la répétition. Ce recours massif aux questions littérales en CP2, qui écarte le recours aux inférences nécessaires à la compréhension, se retrouve aussi en malgache, comme on le voit dans cet extrait de la séance de Tsiry :

EXTRAIT N° 4: Classe de Tsiry, école publique, lecture en malgache, trimestre 2.

Contexte: Texte du livre élève. Extrait situé entre deux phases de lecture à haute voix. Les élèves qui répondent sont désignés parmi ceux qui lèvent le doigt.

Malgache (transcription telle que réalisée par des collègues malgaches, sans aucune vérification)	Traduction (telle que réalisée par des collègues malgaches)
20. M: Mm / Mm / Sary tanànan'i/ iza no hitan'i Mora tao amin'ny gazety?/ Sary tanànan'iza no hitany ao?	M: Oui/ Oui/ La photo de quel village ()/ Mora a-t-il vu dans le journal?/ La photo de quel village a-t-il vu là?
21. Gp E: Andranosira	Gp E: Andranosira
22. M: ATSANGANO NY TANÀNA Ê / Josia à /	M: EH LEVEZ LA MAIN / Josia hein / (<i>Index pour désigner l'élève</i>)
23. E1: Andranosira	E 1: Andranosira
24. M: Sary/ ataovy fehezan-teny tsara	M: Photo/ Fais une belle phrase
25. E1: Sari-n'Andranosira	E1: Photo d'/ Andranosira
26. M: Sarin-tanàna ?	M: Photo du village ?
27. E1: Sarin'ny tanàna Andranosira	E1: Photo du village Andranosira
28. M: Hitany taiza ?	M: Qu'il a vu où ?
29. E1: Hitany tao amin'ny gazety	E1: Qu'il a vu dans le journal

>>>

30. M: Mm / dia nanao ahoana ny filazany azy tamin'i Naivo?// Nanao ahoana ny filazany azy tamin'i Naivo?/ Nanahoana izy rehefa nilaza azy tamin'i Naivo?///	M: Oui / Et de quelle façon l'a-t-il dit à Naivo?// De quelle façon l'a-t-il dit à Naivo?/ Comment était-il quand il le disait à Naivo?///
31. Gp E: XXX	Gp E: XXX
32. M: Nilaza izay hitany tamin'i Naivo/ ahoana ny filazany azy tamin'i Naivo? Lazainy izay hitany tamin'i Naivo/ nanahoana izy? faly izy sa tsy faly?	M: Il a dit à Naivo ce qu'il avait vu/ Comment l'a-t-il dit à Naivo? Il a dit à Naivo ce qu'il avait vu/ Comment était-il? Est-il content ou pas content?
33. Gp E: Faly	GpE: Content
34. M: Inona no ilazany/ ny filaza izany faly izany eo?	M: Comment a-t-il dit/ comment on dit être content ici?
35. E2: Dedaka	E2: Fier
36. M: Mafy be	M: Très fort
37. E2: Dedaka	E2: Fier

Ici, la communication est facilitée par l'utilisation de la langue première et l'échange apparaît plus naturel qu'en français. Dans le guidage soutenant la compréhension, on retrouve certains éléments similaires à ceux pointés en français : questions induisant que la réponse se trouve écrite littéralement dans le texte, demande de «belles» phrases complètes.

De ces différents extraits, on retiendra une alternance très régulière des tours de paroles: Enseignant-Élève ou Enseignant-Groupe élèves. Les formes de sollicitation dominantes s'associent à des structures interactionnelles assez figées, prédéfinies et routinières: questions-réponses-répétition. L'enseignant gouverne les échanges, initie les prises de parole, prescrit le dire et le faire. Les capacités communicatives et réflexives des élèves semblent méconnues. Les cadres de participation proposés sont peu diversifiés, ceux propices à la négociation inexistant, les occasions d'initiatives ou d'interventions auto-déclenchées extrêmement rares. C'est un modèle d'apprentissage qui apparaît aux yeux de l'occidental très transmissif et hiérarchisé, probablement accentué par l'éthos communicatif (Kebrat-Orrechioni, 1998; Dahl, 2006) spécifique à la société malgache se situant dans la sphère des communautés à éthos hiérarchique et communautaire.

Des dires d'enseignants révélateurs sur l'apprentissage de la lecture

Les séances d'autoconfrontation simple (Goigoux, 2000; Clot, 2005), où l'enseignant commente avec l'observateur une séance filmée, permettent de mieux saisir les représentations de Zo et Tsiry sur l'apprentissage de la lecture et précisent certains invariants (Goigoux, 2000; Carcassonne et Servel, 2005) rapidement repérés dans les extraits précédents. Les extraits à venir en illustrent six aspects :

– La lecture magistrale, fréquente en début de séance, sert de modèle à reproduire, comme le précise ici Tsiry :

EXTRAIT N°5: Entretien avec Tsiry, juin 2006 : séance de lecture CP1 malgache trimestre 1.

100. Obs¹⁴ : d'accord d'accord/ et donc euh :: euh :: et et et après vous faites une :: une lecture magistrale

101. E : c'est pour la lecture modèle

102. Obs : une lecture modèle

103. E : oui

104. Obs : pourquoi c'est important

105. E : c'est important pour que :: les élèves/ écoutent bien le son/ l'intonation/ de la lecture/ des phrases ou des mots ::

– L'apprentissage du code nécessite la répétition et la mémorisation pour fixer les correspondances graphophonologiques, comme l'indique ici Zo :

EXTRAIT N°6: Entretien avec Zo, juin 2006 : séance de lecture CP2 français trimestre 2.

18. Obs : comment vous avez fait pour étudier les sons

19. E : on fait/ par exemple si on étudie/ le/ le son [??] / je mets au tableau [??] [??] [??] :: a / n// e/ n// e /n/ euh :: / par exemple e/m/ aussi

20. Obs : hum hum

21. E : et après/ euh :: je met des :: mots/ par exemple pen-te/ len-te/ ma-man/ par exemple

22. Obs : hum hum

23. E : et pour les autres sons aussi/ par exemple [??] :: / o / n// o / m

24. Obs : d'accord/ et après quand vous avez écrit les mots maman :: pente lente ::

25. E : je fais des phrases après/ j'étudie les les sons/ les élèves répètent euh :: un à un/ chacun répète/ et :: quand il euh :: quand il sait/ euh :: chacun sait le/ le son// je fais des :: des phrases// puis euh :: un un petit texte

– En malgache, Tsiry justifie le fait de faire suivre le texte du doigt en pointant les syllabes et la nécessité de ralentir le flux sonore habituel :

EXTRAIT N°7: Entretien avec Tsiry, juin 2006 : séance de lecture CP1 malgache trimestre 1.

143. Obs : et vous demandez :: / regardez c'qui se passe / est-ce que vous pouvez m'expliquer ce qui se passe LÀ

144. E : c'était :: je je viens de dire que/ quelquefois il y a :: deux trois

14. Obs = observateur,
E = enseignant

quatre ou cinq élèves qui ne comprennent pas ne sait pas bien les
::: les syllabes/ par exemple les ::: la/ ni/

145. Obs: ils vont plus vite/ ils parlent plus vite

146. E: parlent plus vite

147. Obs: que que :::

148. E: que les/ que/ qui qu'il indique

149. Obs: qu'il indique avec son doigt

150. E: oui

151. Obs: et est-ce que ça c'est ::: difficile en malgache/ pour les enfants

152. E: ah oui/ c'est difficile

153. Obs: pourquoi

154. E: parce qu'il espère qu'il a ::: / comment dirais-je/ il a ::: dans
dans son esprit/ le sens de la situation

– Faire lire les enfants un à un, ce qui paraît bien fastidieux dans une classe à effectif pléthorique pour l'observateur, permet aux maîtres de faire participer chacun et d'accorder une attention à tous:

EXTRAIT N°8: Entretien avec Tsiry, juin 2006: séance de lecture CP1 malgache trimestre 1.

256. Obs: c'est ::: c'est ça qui est important pour vous quand quand
vous faites une leçon de lecture vous vous dites/ je vais faire
passer beaucoup d'enfants

257. E: oui/ oui/ il faut / obligé de ::: de corriger ces élèves qui ne ne
saitpas lire/ on ne/ ON NE DÉLAISSE PAS

– La lecture à haute voix sert à évaluer la maîtrise du code qui se repère au moyen de la correction phonétique de l'énoncé produit et se construit par imprégnation, mémorisation:

EXTRAIT N°9: Entretien avec Zo, juin 2006: séance de lecture CP2 français trimestre 2.

138. Obs: d'accord// d'accord ::: et les enfants qui ::: quand vous les
faites venir un par un/ quels sont ::: vous les aidez comment
les enfants

139. E: pendant la lecture ou bien :::

140. Obs: hum hum oui

141. E: s'ils euh ::: s'ils font des ::: comment ::: s'ils ne savent pas lire

142. Obs: s'ils ne savent pas lire/ vous ::: c'est-à-dire ::: s'ils ne savent
pas quoi

143. E: ils sont/ par exemple euh ::: au lieu de dire euh :: [u] / ils
disent [o]¹⁵

144. Obs: donc vous les corrigez à ce moment-là hein ::: vous les
aidez comment

145. E: // j'ai dit par exemple ma-man/ il dit/ ma-ma et je dis ma-man

– Lecture et activité de langage se confondent, ce qui justifie les questions littérales. La réponse écrite dans le texte permet de fixer les structures de la langue, en particulier celles de la langue seconde, à l'image d'un exercice structural à l'oral:

EXTRAIT N°10: Entretien avec Zo, juin 2006: séance de lecture CP2 français trimestre 2.

256. Obs: hum hum/ d'accord d'accord ::: et euh :: quand vous posez
une question/ un enfant répond/ et ensuite vous faites
répéter cette réponse par plusieurs élèves pourquoi

15. La lettre o se prononce [u] en malgache.

257. E : on fait des répétitives pour que/ pour qu'ils savent/ parce que les les autres élèves ne euh ::: les uns ne savent pas ::: que veut dire/ que veut dire par exemple/ quels sont ::: parce qu'il y a des élèves inattentifs inattentifs
258. Obs: hum hum ::: et pour vous faire répéter souvent ça permet de ::: de quoi
259. E : // ça permet de savoir a ::: langage

Ces dire, recueillis lors des séances d'auto-confrontation, témoignent de représentations qui alimentent la logique d'enseignement de la lecture à Madagascar, logique accompagnée dans les classes par une dynamique interactive centrée sur le maître renforcée par l'éthos communicatif de la Grande Île. Essentiellement basées sur l'oralisation, la répétition et les questions littérales, les activités proposées en classe invitent peu les enfants à réfléchir sur les langues, que ce soit pour la découverte du code ou pour la compréhension des textes. Les faibles résultats obtenus en lecture compréhension en CP2, en malgache et en français, sont probablement fortement liés à ces conceptions qui pénalisent autant l'apprentissage en L1 qu'en L2. Pourtant, dans une société où l'écrit est peu utilisé, la nature de la compréhension de l'écrit est et restera pour beaucoup d'élèves celle développée par l'école, ce qui souligne toute l'importance des pratiques pédagogiques, et donc de la formation des maîtres, pour diversifier les tâches proposées aux élèves.

Pour répondre à l'urgence de la qualité de l'éducation, ne faudrait-il pas engager enfin une réflexion partagée, au sein des pays du Sud, sur la didactique de l'écrit dans une approche conjointe des langues de l'école ? À cet égard, l'outil vidéo, parce qu'il permet d'échanger autour des gestes professionnels et des tâches réalisées par les élèves, nous semble pouvoir faciliter le croisement des regards.

Conventions de transcription :

- / Une légère pause
- // Une pause un peu plus longue
- /// Une longue pause
- ::: allongement
- [Alphabet Phonétique International : API] quand erreur de prononciation
- XXX inaudible ou incompréhensible
- mot tronqué
- souligné: chevauchement
- MAJUSCULE: insistance

Bibliographie

- BATES, E, McWHINNEY, B., 1979, « A functionalist approach to the acquisition of grammar », OCHS, E., SCHIEFFELIN, B., (éds), *Developmental Pragmatics*, New York Academic Press.
- BESSE, A.S., 2007, *Caractéristiques des langues et apprentissage de la lecture en langue première et en français langue seconde : perspective évolutive et comparative entre l'arabe et le portugais*, Thèse de Doctorat, UFR Sciences humaines, CRPCC-EA 1285, Rennes 2 Haute-Bretagne.
- CARCASSONNE, M., SERVEL, L., 2005, « Rôle représenté et rôle joué : l'activité des techniciens conseils », FILLIETAZ, L. et BRONCKART, J-P, *L'Analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-La-Neuve, Peeters.
- CLOT, Y., 2005, « L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue », FILLIETAZ, L. et BRONCKART, J-P, *L'Analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-La-Neuve, Peeters.
- CUMMINS, J., SWAIN M., 1986, 1998, *Bilingualism in Education*, London, Longman.
- DAHL, Ø., 2006, *Signes et Significations à Madagascar. Des cas de communication interculturelle*, Paris, Présence Africaine.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1994-1998, *Les Interactions verbales. Variations culturelles et échanges rituels*, Tome 3, Paris, Armand Colin.
- GAONAC'H, D., 2006, *L'Apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*, Paris, Hachette Éducation.
- GOIGOUX, R., 2000, *Enseigner la lecture à l'école primaire, note de synthèse, dossier d'habilitation à diriger les recherches*, Université Paris VIII, U.F.R. de Sciences de l'Éducation.
- GOMBERT, JE., 1990, *Le Développement métalinguistique*, PUF, Paris.
- MOORE, D., 2006, *Plurilinguismes et école*, LAL, Paris, Didier
- NICOT-GUILLOREL, M., 2002, *Écritures et multilinguisme. Apprendre à lire et à écrire à l'école ivoirienne en français, dioula ou sénoufo par des enfants monolingues ou bi(pluri)lingues*, Paris, L'Harmattan.
- NICOT-GUILLOREL, M., 2003, « Contribution pour une possible reconnaissance des langues africaines à l'école ivoirienne », CAITUCOLI, C. (Dir), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, PUR, p.p. 139-165.
- NICOT-GUILLOREL, M., en cours de finalisation : *Appropriation de l'écrit dans un contexte scolaire bi(pluri)lingue : la situation de Madagascar. Des résultats des élèves en malgache et en français aux pratiques d'enseignements*, Université de Rennes 2 Haute-Bretagne, Laboratoire PRE-Fics, UMR CNRS LCF 8143, Directeur de Thèse de doctorat : BULOT T.
- RAJAONA, S., 1972, *Structure du malgache, Étude des formes prédicatives*, Fianarantsoa, Madagascar, Librairie Ambozontany.
- RABENILAINA, R-B., 2004, « Origine et caractère unitaire de la langue malgache », RANDRIANJA, S., 2004, *Madagascar – Ethnies et ethnicité*, Dakar, CODESRIA, p.p. 25-77
- RASOLONIAINA, B., 2005, *Représentations et pratiques de la langue chez les jeunes malgaches de France*, Paris, L'Harmattan.
- REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA, 2006, *Madagascar Action Plan 2007-2012*, Antananarivo.
- SIMON, P. R., 2006, *La Langue des ancêtres. Ny fitenin-dRazana. Une périodisation du malgache de l'origine au xv^e siècle*, Paris, L'Harmattan.
- SLOBIN, D.I., 1966, « The acquisition of Russian as a native language » dans SMITH, F., MILLER, G. (éd.), *The Genesis of language, a psycholinguistic approach*, Cambridge, MIT Press.
- Sprenger-Charolles, L., Cole, P., 2006, *Lecture et Dyslexie*, Paris, Dunod.

Faire faire et faire mieux dire à des élèves dans une école de l'ouest guyanais

SOPHIE ALBY

UMR CELIA, ERTÉ N°32 DE L'IUFM DE LA GUYANE

1. Déclaration de politique scientifique de l'ERTÉ n°32 (octobre 2005).

2. Il existe bien d'autres caractéristiques (difficultés matérielles liées à la dispersion de la population, taux d'accroissement exponentiel du nombre d'élèves, etc.) mais nous nous focalisons dans cette contribution essentiellement sur celles-ci.

3. Le Projet académique du Rectorat de la Guyane signale la présence de 28% d'élèves étrangers contre 6% en France hexagonale, dont 36% d'élèves haïtiens, 34% d'élèves surinamais, 16% d'élèves brésiliens et 9% d'élèves guyanais. Toutefois, l'allophonie des élèves n'est pas seulement liée à la présence d'enfants de migrants, la majorité des élèves français sont eux aussi allophones ou en tout cas plurilingues.

4. S'appuyant sur la recherche sur les pratiques de classe en situation plurilingue (Moore, 1996 ; Gajo et Mondada, 2000).

La Guyane présente « un caractère exceptionnel¹ » lié d'une part à une situation de plurilinguisme complexe (Léglise, à paraître 2007), d'autre part à la forte proportion d'élèves alloglottes, et enfin à l'insuffisante préparation des enseignants à enseigner dans un tel contexte (Puren, 2005)². La question de l'allophonie du public scolaire constitue en effet l'un des enjeux majeurs pour l'enseignement dans cette région³.

Afin d'y répondre, notre équipe de recherche a engagé des travaux dans plusieurs domaines, et notamment celui de la place des langues des élèves dans les interactions et les pratiques de classe, ou plus généralement celui des pratiques et attitudes linguistiques en contexte scolaire⁴. Il s'agit là de mettre en évidence les rôles et fonctions (statutaires, pédagogiques, réels ou fantasmés) des langues des élèves dans les pratiques scolaires afin de proposer des démarches adaptées pour l'enseignement en contexte guyanais. Notre intérêt se porte sur toutes les langues des élèves, leurs langues dites premières (qu'il y en ait une ou plusieurs), mais aussi le français (qui peut dans certains cas être une des langues premières des élèves) qui occupe de facto une place dans le répertoire linguistique de l'élève du fait de son statut de langue de scolarisation. Notre interrogation porte ainsi (en partie) sur les usages qui sont fait du recours aux langues des élèves dans toutes les disciplines scolaires, par les élèves eux-mêmes ou par les enseignants. Diverses questions fondent ainsi la recherche menée : comment l'enseignant doit-il/peut-il réagir/gérer l'apparition des L1/L2 de ses élèves afin d'optimiser (a) son enseignement et (b) l'apprentissage des élèves ? Cette question en appelle d'autres : Comment l'enseignant réagit-il aux demandes d'ouverture d'espaces plurilingues initiés par les apprenants ? Quels modes de gestion

l’enseignant adopte-t-il pour ramener l’apprenant dans un progrès (potentiel) d’acquisition? (questions proposées par Moore, 1996: 97). Et, plus généralement, « comment, dans une situation de français langue seconde, son discours contribue à ce que des savoir-faire communicatifs passent rapidement au service d’une acquisition efficace de savoirs disciplinaires en français mais aussi dans d’autres disciplines, faisant ainsi de la langue un véritable outil de scolarisation⁵? » Nous posons que les solutions didactiques sont à rechercher dans les pratiques mêmes des enseignants, qui au quotidien « gèrent » cette présence des langues, sans forcément pouvoir expliciter la manière dont ils le font.

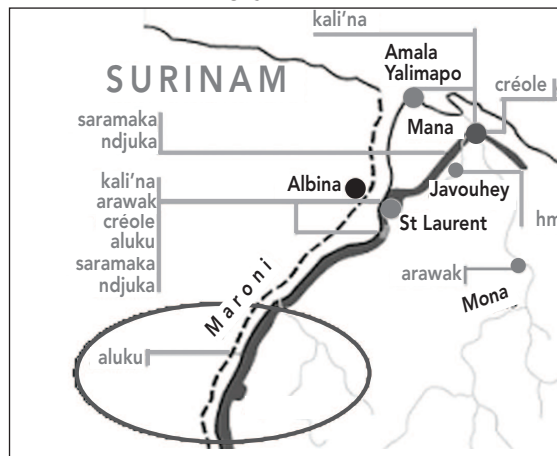
Contexte sociolinguistique et réponses scolaires

La recherche sociolinguistique en Guyane s’est développée ces cinq dernières années sous la forme d’enquêtes visant à apporter des données statistiques sur les pratiques déclarées concernant les langues parlées en Guyane (Léglise, 2007 à paraître, et détails en bibliographie). De ces travaux, on peut déduire la présence d’une trentaine de langues, dont une vingtaine serait, d’après Léglise (op.cit.), parlée par plus de 1% de la population. Parmi ces langues, le français (langue officielle), des langues dites « locales » qui peuvent accéder au statut de langues régionales de France⁶, mais aussi des langues de l’immigration. Ces différentes études permettent d’avoir aujourd’hui une vision plus claire de la situation sociolinguistique du département. Ainsi, « la Guyane présente une situation de grand plurilinguisme, avec de multiples configurations, et non une somme de plusieurs monolinguisms comme des représentations aréales et fondées sur les communautés ethniques pourraient le laisser penser. Les individus y sont plurilingues – et non pluri-monolingues, comme un certain nombre de travaux sociolinguistiques l’ont montré pour d’autres contextes (Lüdi et Py, 1986) – et se comportent en plurilingues lors de pratiques diversifiées. » (Léglise, op.cit). Il en va de même en contexte scolaire, espace traditionnellement considéré comme monolingue, où l’on constate que les langues des élèves occupent parfois une place prépondérante ce qui conduit les enseignants (les oblige ?) à mettre en place des pratiques pédagogiques s’appuyant sur celles-ci.

La commune d’Apatou, située dans l’Ouest du département, sur le fleuve Maroni, ne déroge pas à la règle du plurilinguisme. Cette commune, est traditionnellement considérée comme majoritairement composée de personnes locutrices d’une variété de nenge tongo, l’aluku, comme en témoigne la carte n°1 :

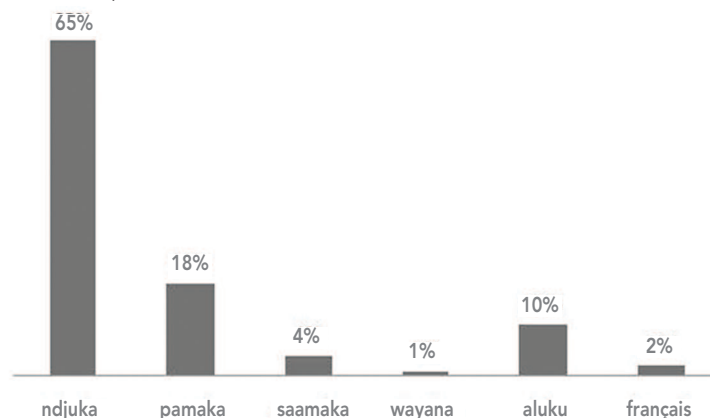
5. Renvoi à une des questions de l’appel à contribution.

6. Le créole guyanais (qui a déjà le statut de langue régionale de France), les six langues amérindiennes (kalí’na, wayana, lokono, pahikwaki, teko et wayampi), le nenge (langue créole à base lexicale anglaise qui compte en Guyane trois variétés: l’aluku, le ndyuka et le paamaka) et le saamaka (créole à base lexicale anglaise relexifié en portugais).

Carte 1 : nord-ouest guyanais⁷

Elle présente pourtant une configuration linguistique plus complexe que ne le laisse entendre cette carte. Une enquête menée par Légglise montre ainsi que l'aluku⁸ est loin d'y être la variété dominante. Ainsi, le schéma 1, ci-dessous, montre que « seulement 10% des élèves déclarent parler cette langue dans la famille, avant la scolarisation » (Légglise, op.cit.).

Graphique 1 : L1 déclarée par 100 élèves (Apatou et Mayman) Légglise (à paraître 2007)



7. Extrait d'une carte réalisée par le CELIA (Centre d'Études des Langues Indigènes d'Amérique, UMR CELIA) en 2002.

8. Une des trois variétés du nenge tongo, une langue créole à base lexicale anglaise (les autres variétés étant le ndyuka et le pamaka).

Ce graphique permet cependant d'observer que la langue majoritaire est le nenge tongo, avec ses trois variétés : le ndyuka (65%), le pamaka (18%) et l'aluku (10%).

Concernant plus spécifiquement l'école Moutende, au sein de laquelle les enregistrements dont nous faisons état ci-dessous ont été réalisés, les observations de pratiques de classe menées pendant les années scolaires 2004/2005 et 2005/2006 montrent que le nenge tongo est la langue spontanément employée par les élèves. L'utilisation du français est restreinte soit à des réponses à des sollicitations des enseignants,

soit à des insertions de termes français dans un discours par ailleurs en nenge⁹. Les énoncés français enregistrés constituent le plus souvent des répétitions d’énoncés que les enseignants ont eux-mêmes produits. Entre eux, les élèves ne s’expriment qu’en nenge.

Cette situation a des implications directes sur les pratiques des enseignants qui doivent effectuer un travail important d’étayage pour amener les élèves à s’exprimer en français, ce qui pose parfois problème lorsque la séance vise à l’appropriation de savoirs scolaires non linguistiques. Il y a donc à ce niveau une réflexion à mener sur les pratiques d’enseignement, notamment au regard des choix des enseignants face à l’utilisation de la langue des élèves. Cette réflexion est essentielle pour l’amélioration de la formation des enseignants en contexte guyanais, elle s’inscrit dans le cadre d’une didactique du plurilinguisme et d’une analyse de la relation entre alternances de langues et construction des savoirs.

Pratiques et attitudes des enseignants : la L1 « béquille »

Dans leurs pratiques quotidiennes, les enseignants mettent en place des démarches non formalisées, souvent inconscientes, accordant une place aux langues de leurs élèves. C’est l’analyse de ces pratiques non formalisées qui nous paraît devoir constituer la base de la réflexion sur la mise en place d’une didactique du plurilinguisme.

ATTITUDES VIS-À-VIS DES LANGUES DES ÉLÈVES

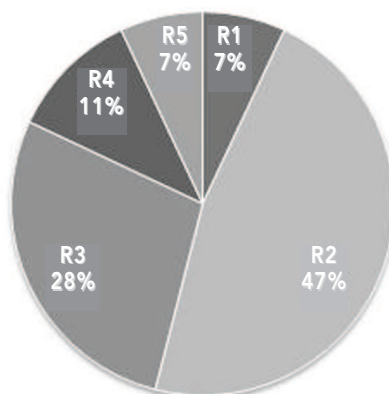
Sur le plan de leurs attitudes vis-à-vis de la place à accorder aux langues des élèves, on constate (sur un échantillon de 160 PE2¹⁰, année universitaire 2004/2005) que 7% d’entre eux considèrent encore que la langue des élèves devrait être totalement évacuée de la salle de classe, voire même de l’école. À l’opposé, 28% considèrent que ces langues devraient occuper la même place que le français, c’est-à-dire qu’elles devraient jouer un rôle de langue de scolarisation à la fois objet d’apprentissage et médium des apprentissages dans les disciplines non linguistiques. Toutefois, le groupe le plus important est constitué des futurs enseignants qui considèrent que ces langues ont certes leur place à l’école, mais pour des objectifs bien spécifiques : faciliter l’apprentissage du français (47%) ou éviter l’échec scolaire par la valorisation des élèves (7%). Ainsi, c’est le parti pris de la « L1 béquille » pour accéder aux savoirs scolaires qui est le plus fréquemment mis en avant. Le graphique suivant récapitule les réponses des stagiaires¹¹ :

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE / JUILLET 2008

9. Parler bilingue de type insertionnel.

10. Professeurs des écoles 2^e année.

11. R1 : « Les langues des élèves ne doivent pas être utilisées à l’école », R2 : « Les langues des élèves doivent être utilisées pour aider les élèves à apprendre le français », R3 : « Les langues des élèves doivent occuper la même place que le français, elles doivent jouer un rôle de langue de scolarisation », R4 : « Les langues des élèves doivent être valorisées pour éviter l’échec scolaire ».

Graphique 2 : réponse des stagiaires

On peut remarquer que ces différentes attitudes rejoignent celles observées par L. Puren (2005) qui après avoir mené une enquête auprès d'enseignants du primaire sur le fleuve Maroni a constaté qu'il existe trois postures d'enseignants : celle de la réticence, celle du militantisme et celle des pragmatiques. Ces derniers sont ceux qui considèrent que la langue première des élèves n'est une fin en soi, mais plutôt « un moyen, un auxiliaire utilisé ponctuellement et provisoirement pour faciliter l'acquisition du français qui demeure pour les enseignants l'objectif principal de la scolarisation. » (Léglise et Puren, 2005).

Or, c'est cette dernière attitude qui semble la plus proche des pratiques observées sur le terrain. Les PE font effectivement souvent appel aux langues des élèves dans le but précis de les amener vers un progrès dans l'apprentissage en français afin qu'ils puissent accéder aux savoirs scolaires.

La L1 est donc bien une « béquille » pour aller vers le français, et de nombreux enseignants exploitent cet outil aussi bien pour amener les élèves vers l'acquisition de lexique et de structures dans la langue de l'école, que pour les aider à mieux comprendre cette langue. Les exemples qui suivent montrent ainsi comment deux enseignants mettent en place des stratégies pour « faire faire » ou pour « faire (mieux) dire » aux élèves.

PRATIQUES DES ENSEIGNANTS EN LANGAGE ET DANS LES DNL

a) Une séance de rugby au cycle 3

Les premiers exemples sont issus d'une séance d'éducation physique et sportive enregistrée dans une classe de cycle 3, niveau 2 (CM1). L'enseignant met en place une première séance dans une séquence consacrée au rugby. Dans cette classe tous les élèves sont d'origine businenge, et la langue principalement parlée dans la famille est le

nenge tongo. La plupart des élèves sont scolarisés depuis au moins quatre ans, mais certains n’ont été scolarisés que depuis peu et sont parfois en difficulté dans la langue de scolarisation. Dans cette séance, l’objectif de l’enseignant est avant tout disciplinaire, cependant compte tenu de la particularité de son public, il ne peut faire abstraction de la question de l’accès aux savoirs langagiers liés à la discipline et liés à la compréhension des tâches que les élèves vont devoir accomplir. Pour ce faire, l’enseignant a listé un certain nombre d’objectifs langagiers : faire des passes en arrière (ne pas les faire en avant), courir plus vite ou lentement, accélérer et ralentir. Tout au long de la séance, il insiste sur ces éléments langagiers afin de faciliter la compréhension des élèves les moins à l’aise dans la langue française. La séance s’organise autour de différentes étapes, nous évoquons ici deux d’entre elles : l’échauffement et la phase où l’enseignant présente aux élèves une des règles du jeu, et où ils s’entraînent¹².

Lors de la phase d’échauffement, l’enseignant va demander aux élèves de réaliser un certain nombre de tâches qui lui permettent d’introduire les structures et le lexique visé : les élèves vont entre autres faire des mouvements circulaires avec leurs bras en avant et en arrière. L’enseignant aide à la compréhension en accompagnant du geste sa parole. Les élèves sont placés en cercle, l’un d’entre eux est au centre et reprend les gestes de l’enseignant pour les montrer aux autres¹³.

Exemple 1

M – tu commences avec les bras [il montre le geste] / on suit L. // on va loin / doucement / on va de plus en plus loin / *accélère* petit à petit / Milton /// [il regarde sa fiche de préparation] /// allez on fait de plus en plus *vite* // est-ce qui y en a / est-ce qui y en a / oh oh / écoutez / y en a qui vont réussir à faire ça / regardez / c’est moi qui fait /// est-ce qui y en a un qui va réussir à faire ça // regardez / je mets mon bras *en avant* / et celui-là *en arrière* / un *en avant* un *en arrière* / X t’y arriveras ou pas / non [...]

L’enseignant profite donc de cette phase pour introduire certains termes, mais aussi pour s’aider de la possibilité d’exemplifier ces termes par ses propres gestes.

Dans la deuxième phase, celle où il va chercher à leur faire comprendre la notion de passe en arrière, l’enseignant va continuer à mettre en place des stratégies diversifiées pour faciliter la compréhension des élèves.

La passation de la consigne

L’enseignant choisit une des équipes¹⁴ à qui il va présenter la consigne, il demande aux autres élèves d’écouter et de regarder afin qu’ils s’en imprègnent. Les élèves sont placés en ligne, ils doivent se diriger vers l’embut situé en face d’eux en faisant des passes en arrière.

Dans un premier temps il leur donne une consigne assez longue en essayant de multiplier l’emploi des termes visés dans ses objectifs langagiers, mais aussi en utilisant la monstration, en liant le geste à l’action.

12. Nous ne traitons pas du match et de la phase de synthèse.

13. Les éléments soulignés (*...*) dans l’exemple correspondent au lexique sur lequel l’enseignant insiste, et qui sont liés aux objectifs langagiers et disciplinaires de la séance.

14. Pas n’importe quelle équipe, celle où il y a des élèves qu’il a identifiés comme plus à même de comprendre la tâche. Mais c’est aussi une équipe « mixte » au sens des compétences en français, puisque que – comme nous allons le constater dans l’exemple – un élève va être en difficulté du fait de sa compréhension de cette langue.

Exemple 2

1. M – je vais prendre le groupe de L. / on va faire des *passes* // alors au rugby / comme je l'ai dit / J. ! / *vite vite vite / <gau gau> / allez vite vite vite* / le groupe de L. / venez ! // au rugby qu'est-ce que j'ai dit tout à l'heure / vous / B. / B. tout le monde écoute / on a le droit de faire des *passes* au rugby mais / j'ai dit qu'on avait le droit de les faire que *des passes en a / na / rière / en arrière* // on n'a pas le droit de faire les *passes devant [montre en même temps]* // on doit on doit / oh oh / on va commencer / regardez les autres / B. ! //
2. E – B. !
3. M – ça y est / après vous allez pas comprendre / on n'a pas le droit de faire *les passes en avant* / je l'ai dit tout à l'heure vous vous en souvenez en classe // on va faire des *passes* / en ligne / alors on va essayer de faire des *passes* comment / *comme ça [montre la passe]* parce que c'est le plus facile / sur le côté // qu'est-ce qu'il faut faire quand on a le ballon / il faut
4. E – passer
5. M – il faut *courir plus vite* et celui qui n'a pas le ballon il est toujours *derrière* // alors on va voir /// j'espère que tu as compris hein [il place les élèves en ligne]

Les élèves sont peu sollicités, sauf par une phase non finalisée dans le troisième tour de parole qui est une invitation à finir la phrase, ce que fait un élève dans le tour de parole 4 sans d'ailleurs que l'enseignant valide ou non la proposition. On observe aussi dans le premier tour de parole de la traduction : <gau gau> par l'enseignant pour redoubler l'injonction en français, vite, vite, vite.

Pour continuer à aider les élèves, l'enseignant va ensuite les accompagner dans le début de la tâche, toujours en essayant d'utiliser le plus souvent possible le lexique visé et en l'exemplifiant par le geste :

Exemple 3

M – les autres vous regardez /// comment on va faire / on va partir // si c'est moi qui ai le ballon *je cours [se met à courir] / je fais la passe à L. [fait la passe]* / tout le monde court là // *doucement / personne ne doit dépasser celui qui a le ballon* [tous les élèves le dépassent. Il s'arrête en les regardant. Les élèves s'arrêtent aussi. Il leur signale d'un geste de retourner derrière lui] /// *vite vite vite* [il se remet à courir] *je fais la passe à L. [fait la passe]* // qu'est-ce qu'il fait L. / *il fait la passe* à [L. fait la passe] / voilà [un autre élève fait la passe]

Juste après la réalisation de la tâche par ce deuxième élève, un troisième commet une erreur en envoyant le ballon vers l'avant. L'enseignant va alors intervenir et va ajouter à ses deux stratégies précédentes, une nouvelle stratégie :

Exemple 4

1. M – voilà [[l'élève suivant envoie le ballon devant] / NON / non // qu'est-ce qu'on fait quand on a le ballon / on est obligé de *courir plus* / on n'a pas le droit de *faire les passes* // donne [il fait signe à l'élève qui a le ballon de le lui donner] / on n'a pas le droit de *faire les passes devant [geste accompagnant la parole]* // pas le droit / d'accord // *dis lui en taki taki*
2. E – <te i de baka ya so / i à mu fiingi en kon ya // i mu luku ya da i kisi iti a ana> (quand tu es derrière comme ça, tu ne peux pas lancer en venant, tu dois regarder ici et quand tu arrives là tu le lances dans la main = tu fais une passe)

3. M – d’accord / que *derrière* / toujours *derrière* / donc quand tu as le ballon *tu cours un peu plus vite / et tu fais la passe* // vous avez compris

4. E+ – OUI ///

5. M – qu’est-ce que je dois faire quand j’ai le ballon // *j’a / ccé / lè / re* / et quand j’ai pas le ballon / *je ra / len / tis* // *ça veut dire quoi accélérer / je cours plus vite / <gau gau>* / d’accord / et quand j’ai pas le ballon / doucement / d’accord

À la fin du premier tour de parole, l’enseignant voyant qu’il ne parvient pas à faciliter l’accès à la compréhension de la consigne par l’exemplification par le geste et ses explications en français, va solliciter un élève (un de ceux qui a compris la tâche) pour qu’il explique la tâche dans sa langue première, le nenge tongo, à l’élève qui rencontre une difficulté, lui-même utilisera cette langue à la ligne 5¹⁵. On le voit dans ce premier extrait de séance, les enseignants, confrontés à des enfants alloglottes mettent en place des stratégies diversifiées pour leur permettre d’accéder aux savoirs disciplinaires. Des stratégies similaires sont visibles chez l’enseignante de cycle 2 dans les exemples suivants.

b) Une séance de découverte du monde et une séance de langage au cycle 2

Les exemples qui suivent sont issus d’enregistrements menés dans une classe de cycle 2, niveau 2 (CP) dont la particularité est que la majorité des élèves sont primo-arrivants¹⁶. Seuls trois d’entre eux ont une expérience de scolarisation antérieure (un a été scolarisé depuis la petite section et deux depuis la grande section). Chacune des séances menées par l’enseignante se construit donc autour de l’acquisition de la langue de scolarisation, que ce soit dans les DNL ou dans les séances de langage proprement dites.

Le gâteau au yaourt

La première séance commentée s’inscrit dans une séquence de découverte du monde, elle a lieu à la suite d’une séance où les élèves ont cuisiné un gâteau au yaourt. Il s’agit pour l’enseignante de s’appuyer sur la réalisation de ce gâteau pour amener les élèves à des productions orales et écrites, mais en même temps de s’appuyer sur une action concrète pour faciliter les acquisitions dans cette discipline. Les échanges portent sur un rappel de la séance précédente (langage d’évocation), et plus spécifiquement sur les ingrédients (lexique et structure avec présentatif) utilisés et sur les étapes de la réalisation (utilisation des connecteurs)¹⁷. Pour faciliter les productions des élèves, l’enseignante s’appuie sur un écrit accompagné de supports iconiques (dessins des ingrédients et des étapes de la recette). La forme de l’écrit est celle d’une recette de cuisine traditionnelle.

Dans les extraits présentés, l’enseignante cherche à amener les élèves à produire des structures en français et à réutiliser le lexique employé lors de la réalisation de la recette. Pour ce faire, elle doit «rebondir» sur leurs productions qui se font essentiellement en nenge. Elle le fait

15. Notons cependant que sa compétence dans la langue est partielle. Il n’utilise que quelques mots qu’il a acquis au contact des élèves essentiellement.

16. «Primo-arrivant» concerne ici des élèves n’ayant jamais été scolarisés dans le système français.

17. La séance s’inscrit aussi dans un projet pédagogique plus large dont l’objectif final est d’amener les élèves de cette classe à présenter la recette sous forme orale et écrite aux élèves d’une autre classe de CP afin que ceux-ci réalisent le gâteau à leur tour.

106

parfois parce qu'elle connaît ou devine le mot, mais parfois sa faible compétence en nenge la conduit à ne pas réagir à des productions d'élèves. Dans l'exemple suivant, elle va permettre à un élève d'arriver progressivement à la construction d'un énoncé en français :

Exemple 5

1. M – et ça / qu'est-ce que c'est alors / à votre avis ?
2. E – <kuku> (gâteau)
3. M – d'accord / alors je vais vous dire ce que c'est / ça // les enfants // ça c'est une recette / c'est une recette pour faire le / gâteau
4. E – gâteau
5. M – d'accord / c'était le gâteau au / yaourt
6. E – /le/ gâteau au yaourt
7. M – le gâteau
8. E – le gâteau

De nombreux échanges s'organisent ainsi autour d'un étayage de l'enseignante qui cherche à partir des productions des élèves qui se font le plus souvent en nenge (ligne 2 dans cet exemple), et parfois en français mais sous la forme d'un mot uniquement, à les amener à produire une structure en français. Toutefois, elle n'a pas toujours la capacité de le faire, ce qui la conduit soit à ne pas réagir à la proposition d'un élève, soit à interpréter de manière erronée ce qu'il énonce :

Exemple 6

1. M – après ça c'est quoi à votre avis / qu'est-ce que c'est ça qu'on a représenté
2. E1 – <sitioli> (huile)
3. M – c'était jaune / oui c'était jaune qu'est-ce que c'était / B.
4. E2 – <sitioli>
4. E1 – {<sitioli>
5. M – c'était de l'huile
6. E3 – l'huile
6. E2 – {l'huile
7. M – vous vous souvenez / on avait mis de l'huile dans le gâteau
7. E4 – {huile
7. E3 – {le sitioli

Ici l'enseignante ne fait pas le lien entre ce que proposent les élèves (lignes 3 et 5) et le mot qu'elle cherche à leur faire acquérir en français, elle se méprend même sur la signification du mot <sitioli> en proposant comme traduction *jaune* (ligne 4). Les élèves répètent le mot qu'elle a énoncé, mais ne semblent pas faire le lien avec celui qu'ils ont dit en nenge, ce qui semble conduire l'élève E3 à reprendre le mot en nenge même s'il lui ajoute un déterminant en français.

Les mots en « i »

La deuxième séance dont il est question ici est une séance d'éveil à la conscience phonologique. Il ne s'agit pas à proprement parler d'une séance de langage, l'objectif premier est d'amener les élèves à isoler un son, le son /i/. Cependant, l'identification des mots par les élèves

sera aussi une occasion pour l’enseignante de faire travailler les élèves sur le lexique. Elle s’accompagne de supports iconiques (dessins) pour aider les élèves dans leur recherche des mots. Contrairement à la séance précédente, elle va être très attentive aux productions en nenge et s’appuyer systématiquement dessus pour les amener vers un progrès d’apprentissage en français.

Exemple 7

1. M – non / on ne peut pas commencer s’il y a du bruit /// alors / qu’est-ce que c’est que ça [montre une image]
2. E1 – le <gwana> !
2. C – {c’est le (incompréhensible) // le <gwana> ! / le <gwana>
3. M – le <gwana> ?
4. C – oui ! il a tombé avec un / un arbre
5. M – il est sur un arbre
6. E1 – <gwana>
6. C – {un petit
7. M – en français / comment on dit ?
7. C – {il pas grand
8. M – on dit un l / guane // répétez / l / guane

[les échanges se poursuivent sur le mode du «repeat after me», tous les élèves sont sollicités pour prononcer le mot en insistant à chaque fois sur le son /i/]

Tous les échanges de la séance vont se reproduire sur ce modèle. Sur sollicitation de l’enseignante, les élèves proposent un mot en nenge, elle le répète (ligne 3) puis elle le valide et leur demande comment il se dit en français ou en leur proposant directement le mot en français, puis elle leur demande de le répéter¹⁸.

Dans l’extrait suivant, qui porte sur le mot *igloo*, l’enseignante sollicite cette fois les élèves, comme dans l’exemple 4 (séance de rugby), non pas pour faciliter la compréhension d’une tâche, mais pour faciliter la compréhension de ce mot un peu difficile pour les élèves.

Exemple 8

1. M – et puis alors là c’est TRES difficile // non / c’est très difficile parce que je crois que vous n’en avez jamais vu
1. C – {les / un / un baTEAU / le poisson
2. R – ce n’est pas <fisi> (poisson)!
3. M – on va voir / on va voir s’il y a un enfant qui devine / mais c’est difficile [l’image est toujours cachée, mais les élèves voient en transparence]
4. G – <osu>!
4. J – {<aye ! wan osu> (oui! une maison)
5. K – <wan> (une) / eh / un rond [fait un cercle avec la main]
6. G – {<osu> (maison)
7. M – JE / je montre ? ou bien
7. E – {ya un [incompréhensible]
8. M – je montre l’image ?
8. C – {OUI

18. Dans la mesure où il s’agit d’isoler un son dans un mot, le mot est répété sans être inséré dans une structure, ce qui n’est pas le cas dans les séances de langage que l’enseignante réalise habituellement.

8. Ci – {<osu> !
 9. B – c'est la tor / tue // la tor / tue
 9. Ci – {c'est / <osu>
 [...]
 10. M – et ça / qu'est-ce que c'est ? [elle montre l'image]
 11. C – la maison !
 12. M – oui c'est une maison [ton étonné] ! mais pas n'importe quelle maison / est-ce que à Apatou les maisons elles sont comme ça ?
 13. E+ – NON
 14. M – c'est une maison comment ? elle est comment la maison ?
 [...]
 15. M – elle est fait avec des / de petits carrés
 16. E – le petit carré!
 17. M – et vous savez en quoi elle est faite ? elle faite en // GLACE / glace / comment on dit dans votre langue [s'adresse à C.] ?
 18. C – <glasi>
 19. M – glasi ?
 20. K – la glasi
 21. M – alors là / une / une glace / elle est en glace / c'est une maison en glace // et vous savez comme ça s'appelle ? // un / l / gloo / igloo

De la ligne 1 à la ligne 10 les élèves ne voient pas encore l'image et s'essaient à anticiper sur ce qu'elle représente. Pourtant, à partir de la ligne 4 certains élèves (G., J. et Ci.) ont bien identifié qu'il s'agit d'une forme de maison: <wan osu>, une maison. L'enseignante ne réagit pas à cette proposition comme dans l'exemple 6 car elle ne connaît pas ce mot. C'est seulement à la ligne 12, après avoir montré l'image et sur proposition de C. qu'elle va valider le fait qu'il s'agit d'une maison. La langue des élèves joue un rôle plus tard, lorsque confrontée à la difficulté d'expliquer ce qui caractérise l'igloo selon elle (le fait que ce soit une maison faite en glace), elle demande à un élève (le plus à l'aise en français) de traduire le mot à l'intention de ses camarades. Ici encore l'enseignante s'adapte au public particulier auquel elle est confrontée, et n'hésite pas à s'appuyer sur la langue de ses élèves pour organiser son enseignement. Cependant, sa méconnaissance de la langue l'amène parfois à ne pas exploiter des productions d'élèves.

En conclusion : didactisation des alternances

Dans les exemples présentés ci-dessus nous avons pu mettre en évidence un certain nombre de stratégies qui permettent d'identifier la manière dont les enseignants cherchent à faciliter l'accès à la langue de scolarisation, réagissent aux demandes d'ouverture d'espace pluri-lingue par les élèves, et gèrent les langues des élèves pour optimiser l'accès aux savoirs scolaires (qu'ils soient langagiers ou non): la multiplication de l'emploi du lexique dans la passation des consignes et

reformulations, l’exploitation d’outils non verbaux, l’exploitation de la langue des élèves. Nos recherches se focalisent plus spécifiquement sur la troisième de ces stratégies.

De l’analyse de ces pratiques non formalisées, nous cherchons donc à aller vers des propositions en matière de pratiques formalisées, d’une didactisation des alternances qui puisse constituer la base de la formation des professeurs des écoles en contexte guyanais. Plus généralement, cet aspect de la formation s’inscrit dans un cadre plus large, celui d’une réflexion sur la place à accorder aux langues des élèves que ce soit dans les disciplines non linguistiques, dans l’acquisition du français, mais aussi dans l’acquisition des langues en général au travers par exemple de la mise en place d’approches plurielles comme l’éveil aux langues et au langage.

Bibliographie

- ALBY, Sophie, « Place du français à l’école: le français face aux autres langues de l’école », dans LÉGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina (Coords.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane: regards croisés*, Paris, IRD, à paraître 2007.
- ALBY, Sophie et LAUNEY, Michel, « Formation des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel » dans LÉGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina (Coords.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane: regards croisés*, Paris, IRD, à paraître 2007.
- ALBY, Sophie et LÉGLISE, Isabelle, « Minorization and the process of (de)minoritization: the case of Kali’na », *International Journal of the Sociology of Language*, n°182, special issues 2006, p.67-86.
- ALBY, Sophie et LÉGLISE, Isabelle, « La place des langues des élèves à l’école en contexte guyanais: quatre décennies de discours scientifiques », dans MAM-LAM-FOUCK, Serge, *Comprendre la Guyane d’aujourd’hui. Un département français dans la région des Guyanes*, Cayenne, Ibis Rouge Éditions, 2007a, p.439-452.
- ALBY, Sophie et LÉGLISE, Isabelle, « Le paysage sociolinguistique de la Guyane: un état des recherches », dans MAM-LAM-FOUCK, Serge, *Comprendre la Guyane d’aujourd’hui. Un département français dans la région des Guyanes*, Cayenne, Ibis Rouge Éditions, 2007b, p.469-479.
- ALBY, Sophie et MIGGE, Bettina, « Parler bilingue en Guyane: le cas du nenge et du kali’na » dans LÉGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina (Coords.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane: regards croisés*, Paris, IRD, à paraître 2007.
- CELIA, 2002, *Carte des langues régionales de Guyane française*. Réalisée par J-M. HENRI pour le CELIA. IRD Cayenne.
- GAJO, Laurent et MONDADA, Lorenza, *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d’appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg (Suisse), Éditions Universitaires de Fribourg.

Conventions de transcription :

- <exemple> : énoncés en nenge tongo
 [exemple] : commentaire sur le contexte
 [...] : extrait de transcription coupé
 (exemple) : traduction
 exemple : élément souligné par l’auteur
 M : professeur des écoles
 E(1,2...) : élève non identifié
 E+ : plusieurs élèves
 K, C, Ci... : élèves identifiés
 { : chevauchement
 1, 2... : tours de parole
 / : pause courte
 // : pause de durée moyenne
 /// : pause longue

- LECONTE, Fabienne et CAÏTUCOLI, Claude, « Contacts de langues en Guyane: une enquête à Saint Georges de l'Oyapock », dans BILLIEZ, Jacqueline (Éd.), *Contacts de langues: modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan, 2003, p.37-59.
- LÉGLISE, Isabelle, « Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française », *Glottopol*, n°4, 2004, p.108-124.
- LÉGLISE, Isabelle, « Contacts de créoles à Mana (Guyane française): répertoires, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme », *Études Créoles*, vol. 28, n°1, 2005a, p.23-57.
- LÉGLISE, Isabelle, « Pratiques et attitudes face aux créoles à base française en Guyane », *Langues et Cités*, n°6, 2005b.
- LÉGLISE, Isabelle, « Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane », dans LÉGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina (Coords.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane: regards croisés*, Paris, IRD, à paraître 2007, p.29-47.
- LÉGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina, « Contacts de langues issus de mobilités dans un espace plurilingue: approches croisées à Saint-Laurent du Maroni (Guyane) », dans VEN DEN AVENNE, Cécile (Éd.), *Mobilités et contacts de langues*, Paris, L'Harmattan, 2005a, p.75-94.
- LÉGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina, « Pour une étude des contacts de langues en synchronie: quelques exemples tirés du cas guyanais », *TRACE*, n°47, 2005b, p.113-131.
- LÉGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina, « Language naming practices, ideologies and linguistic practices: toward a comprehensive description of language varieties », *Language in Society*, n°35, 2006, p.313-339.
- LÉGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina (Coords.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane: regards croisés*, Paris, Éditions de l'IRD, à paraître 2007.
- LÉGLISE, Isabelle et PUREN, Laurent, « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais », *Univers Créoles, Écoles ultramarines*, n°5, 2005, p.67-90.
- LÜDI, Georges et PY, Bernard, *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.
- MOORE, Danielle, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *AILE*, n°7, 1996, p.95-121.
- PUREN, Laurent, « "On est une machine à fabriquer de l'échec et de l'exclusion". Le discours des professeurs des écoles du Maroni », *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, janvier 2005, p.142-151.

Langue(s) et construction de connaissances disciplinaires : du rôle du discours de l'enseignant

MARISA CAVALLI

INSTITUT RÉGIONAL DE RECHERCHE ÉDUCATIVE
POUR LE VAL D'AOSTE (IRRE-VDA)

Enseignement bilingue : langues, disciplines et communication

Seront ici analysées les conditions que le discours de l'enseignant devrait assurer dans les situations d'enseignement bilingue où l'emploi véhiculaire du français langue étrangère ou seconde est au service de l'appropriation de concepts d'autres disciplines aux côtés de la langue habituelle de scolarisation.

Au-delà des étiquettes diverses que ce type d'enseignement a assumées dans différents contextes¹, il sera fait référence ici aux situations scolaires bilingues se caractérisant par une égale attention accordée aux acquisitions aussi bien linguistiques que disciplinaires.

Cette réflexion s'inscrit dans le cadre du développement de la compétence plurilingue telle que prônée par le Conseil de l'Europe: une compétence plurielle, asymétrique, évolutive et malléable dont l'acquisition, si elle peut débiter à l'école, se poursuit bien au-delà, au gré des expériences de chacun, tout au long de la vie (Coste, Moore, Zarate 1998, Conseil de l'Europe 2000, Beacco et Byram 2007). L'apprenant est ici envisagé en tant que « bilingue (plurilingue, modifierions-nous) en devenir » (Py 1887) avec toutes les potentialités et les ressources dont en tant que tel il dispose.

L'utilisation d'une langue étrangère pour la construction de savoirs autres que linguistiques est une des formes de bilinguisme scolaire en faveur de laquelle les recherches fournissent un argumentaire développé du fait du double avantage qu'elles comportent pour les langues et les disciplines. Les langues y sont apprises dans le cadre d'une approche communicative ne se bornant pas à une dimension

1. Content and Language Integrated Learning (CLIL) dans le domaine et les réseaux anglosaxons et anglophones, Apprentissage Intégré d'un Contenu et d'une Langue (AICL) au niveau de l'Union Européenne ou encore Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère (EMILE) dans le domaine francophone. Pour les différences caractérisant les pratiques relevant de ces dénominations, cf. Gajo (2001).

fonctionnelle car elles sont utilisées dans les activités habituelles d'apprentissage où concepts, langues et savoir-faire se construisent ensemble d'un même mouvement. Cette conception de la communication intègre la perspective actionnelle telle que privilégiée par le Conseil de l'Europe (2000: 15).

La classe de DNL fournit à l'apprenant en langues un contexte social où il peut jouer à la première personne son rôle d'acteur social par la communication verbale et des situations et des domaines d'activité significatifs.

Selon Bange (2005: 28-29), le savoir-faire communicatif se compose de deux aspects inséparables: le cognitif – représenté par les activités individuelles de l'apprenant et leur organisation interne – et l'interactionnel qui touche à la finalité et au mode de réalisation sociaux d'activités conjointes de partage. En ce sens, « la coordination des actions humaines n'est possible que parce que la pensée (outil cognitif) et la langue (outil collectif) sont dans une relation d'étroite interdépendance » (ibidem: 29).

Cette conception « socio-cognitiviste » nous permet de conjuguer le cognitif et l'interactionnel.

Pour ce qui est des *disciplines*, la démarche ici envisagée présente l'avantage que la dimension langagière de tout apprentissage – cette dimension transversale et incontournable de la langue – y est thématifiée et assumée. Si elle l'est souvent à propos de la langue seconde ou étrangère qui sert de véhicule aux apprentissages disciplinaires, elle mérite de l'être aussi dans le cadre de l'enseignement des disciplines en langue de scolarisation et, autant que possible, à l'intérieur de démarches intégrées et concertées de réflexion commune.

Enseignement bilingue et théories générales de l'apprentissage

Mais au-delà de l'éclectisme pratique qui inspire souvent sa pratique quotidienne et qui peut lui fournir des apports spécifiques, parfois ponctuels, sur des aspects particuliers du processus d'enseignement / apprentissage, il est des options théoriques de fond qui devraient informer l'agir professionnel de l'enseignant et l'aider à insérer dans une cohérence globale, chacune de ses actions et son enseignement en général. Des options qui devraient lui permettre de répondre à la question fondamentale: à quelles fins utiles pour la formation? Des options qui le guident vers des activités didactiques ayant des finalités claires dans sa démarche générale. Ces finalités seront par lui reconstruites avec ses apprenants pour que le parcours d'enseigne-

ment soit en cohérence avec les parcours individuels d'apprentissage. L'option de fond qui est ici prônée est celle du socio-constructivisme d'inspiration vygotkienne (Vygotski 1934) car elle nous semble être en mesure de répondre de façon stimulante aux défis posés par une éducation bi-/plurilingue aux ambitions multiples telle qu'elle a été décrite ci-dessus².

L'apprenant arrive à l'école avec son lot de (pré)connaissances, de conceptions, de représentations, fruit de ses expériences. L'enseignant, apprenant compétent (expert ou tuteur, selon le lexique de Bruner 1983), n'a pas la tâche de «remplir» un contenant vide par des concepts, idées, connaissances..., mais bien de surveiller, de nourrir et de soutenir le processus qui permettra au novice de construire lui-même ses connaissances.

Ce qui signifie placer au centre de l'apprentissage l'apprenant avec tout ce qu'il a déjà en lui et – dans le cas spécifique qui est celui de notre réflexion – avec toutes les connaissances langagières dans les (variétés de) langues dont se compose son répertoire et avec l'ensemble de représentations et de conceptions qui dérivent de son expérience – toute limitée qu'elle soit – du monde.

Il s'agit alors, premièrement, de :

- l'accueillir, le valoriser, conforter et légitimer son identité en tant que personne et en tant que locuteur ;
- stimuler et motiver son apprentissage par des activités qui, tout en mobilisant son savoir antérieur, langagier et non, lui permettront d'intégrer de nouvelles connaissances et, surtout, de construire activement, des connaissances de type procédural, celles qui donnent lieu à la mise en place de la compétence³.

Assumer la place centrale de l'apprenant implique aussi que ce dernier soit considéré comme le seul acteur à même, si certaines conditions sont remplies par l'école, de mener à bien son propre processus d'apprentissage de façon progressivement autonome, mais avec l'accompagnement et le soutien de l'enseignant. Conséquence à l'air anodin qui représente toutefois une révolution copernicienne par rapport à l'enseignement de type traditionnel car elle a des implications de divers ordres que nous développerons ci-dessous.

Une autre dimension, tout à fait fondamentale dans l'approche socio-constructiviste, est la présence des pairs: la classe non pas entendue comme la simple somme d'individus, mais comme la communauté d'apprentissage et de recherche qu'elle est si on prend la peine de la faire fonctionner en tant que telle. Car l'apprentissage se construit et se développe toujours dans un cadre social

2. Cf. Bronckart (1985 et 1996) et Bange et alii (2005).

3. Cf., le *Plan d'études cadre romand* (2004: 28) : « Les compétences constituent des modes d'organisation des savoirs et des savoir-faire visant à assurer leur utilisation coordonnée en situation. Sans maîtrise des savoirs et savoir-faire constituants, la compétence n'existe pas ».

Enseignement bilingue et interaction

Ce préambule sur les théories d'apprentissage permet de caractériser dans une orientation socio-constructiviste les interactions de classes bilingues où le français est utilisé par deux enseignants, l'un de français et l'autre d'une autre matière et dont la finalité est la construction de connaissances disciplinaires⁴. Le premier réflexe pourrait être de se dire que les compétences en langue des apprenants (et, parfois, de l'enseignant de discipline) sont telles qu'il vaut mieux recourir au cours magistral. Bref, bien préparé, il s'appuierait sur des documents écrits (courts et en langage simplifié) distribués aux apprenants auxquels l'enseignant poserait des questions (simples) de compréhension. Mais ce type de démarche classique est le fruit d'une représentation erronée et simpliste de l'apprentissage de la communication selon laquelle il faut, d'abord, connaître la langue pour pouvoir communiquer et, dans ce cas précis, pour apprendre autre chose que la langue. Le premier présupposé de la démarche authentiquement communicative et actionnelle est au contraire: c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer, c'est en utilisant la langue que l'on apprend à parler.

Dans cette perspective, le français est à considérer comme un outil, une ressource supplémentaire dont enseignants et apprenants disposent dans le processus de reformulation (linguistique et, en même temps, cognitive) qui entre en jeu dans la construction efficace des concepts disciplinaires (Coste et Pasquier 1988).

Une ressource qu'il s'agit de «faire jouer» avec les autres systèmes sémiotiques: notamment la langue de scolarisation, mais également les gestes et la mimique, les moyens conceptuels de représentation dont chaque discipline scolaire est dotée, sans oublier les outils et supports habituels de la classe (tableau noir et craie). Une ressource dont il faut connaître les spécificités pour bien en user. Celle, par exemple, qui peut paraître un handicap et dont des recherches réalisées au Val d'Aoste (Assuied et Ragot 2005) ont mis en relief les avantages cognitifs: sa relative opacité face à la familiarité de la langue de scolarisation. Cette opacité crée une première «distance», une première raison d'attention supplémentaire car l'apprenant n'est plus dans une situation de sécurité totale. Elle favorise une deuxième distance, celle entre le langage quotidien et le langage scientifique: moins sûr de lui, l'apprenant prend davantage la peine de s'interroger sur le sens des mots et il peut ainsi détecter plus facilement, sous la familiarité de mots usuels (masse, énergie...), les vides conceptuels. Ce type de processus a pris le nom au Val d'Aoste de «défamiliarisation». Les recherches qu'est en train de mener l'équipe de Laurent Gajo de l'École de Langue et de Civilisation Françaises de l'Université de

4. Les réflexions qui suivent et les exemples décrits proviennent d'une recherche-action - Validations de démarches d'apprentissage plurilingues - réalisée par l'IRRE-VDA en collaboration avec des enseignants de l'école secondaire au Val d'Aoste au cours de l'année scolaire 2006-07.

Genève mettent en relief un ultérieur « effet masque » (Gassner et Maillat 2006) induit par ce genre de pratiques qui favorise, entre autres, chez les apprenants les demandes d'explication et de reformulation: l'insécurité en langue étrangère, plus légitime et admise que celle en langue première (de scolarisation), se transforme en une sorte de sécurité personnelle. On perd moins la face si les questions d'incompréhension sur la discipline sont posées en langue étrangère. L'insécurité linguistique peut être aussi le fait, parfois, de l'enseignant de la discipline, ce qui est loin, paradoxalement, d'être désavantageux pour le processus d'enseignement, car elle induit une planification plus soignée, un langage plus simple, clair car essentiel, une attention accrue aux difficultés langagières que rencontrent les apprenants. L'insécurité de l'enseignant, par ailleurs, pallie l'asymétrie habituelle entre apprenants et professeurs et crée une solidarité dans une communauté d'apprentissage où tout le monde prend des risques. L'enseignant offre de la sorte le modèle non pas de l'adulte omniscient, mais de l'apprenant performant qui sait utiliser toutes les stratégies de maîtrise et de solution des problèmes communicatifs. Il est possible ainsi d'observer à ce propos dans les classes valdôtaines diverses situations « insolites » en classe de langue où les rôles habituels sont complètement renversés: l'enseignant de discipline peut demander une aide linguistique (« Comment est-ce qu'on dit...? ») ou la confirmation d'une formulation (« Mais peut-on dire...? ») à son collègue de langue ou aux apprenants. À ces derniers, il arrive aussi d'être sollicités afin de corriger certaines erreurs dans les écrits au tableau noir du professeur de discipline. Et cela avec le plus grand naturel. La faute et sa correction assument ainsi une autre valeur: ce n'est plus l'interdit qu'il s'agit de sanctionner, c'est l'inévitable étape de tout apprentissage et usage langagiers. Nous y reviendrons.

Q *uelques exemples de situation interactives*

Nous relirons maintenant certaines situations de classe à la lumière de la démarche socio-constructiviste et en mettant en relief leurs spécificités dans une situation d'enseignement bilingue.

Pour toutes les interactions, la gestion des codes et notamment la possibilité de recourir à la langue première de scolarisation mérite une réflexion particulière.

Comme l'alternance des codes, dans notre hypothèse, est non seulement utile, mais nécessaire pour reformuler les concepts, pour mieux les saisir, les (co-)construire et les asseoir, les langues et les passages de l'une à l'autre sont à considérer comme une ressource supplémentaire qui facilite cette appropriation à travers la

«gymnastique» conceptuelle qu'ils impliquent et qui favorise les processus d'abstraction.

Au niveau macro, la planification collégiale du parcours d'apprentissage permet aux enseignants de définir les moments où, pour atteindre les objectifs (disciplinaires et langagiers) qu'ils se donnent, il vaut mieux privilégier le fonctionnement en mode monolingue (en langue de scolarisation ou en langue seconde) ou celui en mode bilingue alterné. La planification de l'alternance est par la suite explicitée et négociée à travers le contrat codique avec les apprenants.

Au niveau micro, dans le *hic et nunc* de la classe, même dans le mode monolingue, le recours ponctuel à l'autre langue est non seulement permis, mais souvent indispensable : cela se réalise dans des séquences latérales, amplement étudiées en littérature, qui peuvent permettre de dépasser plus rapidement une difficulté communicative, mais également d'intégrer une nouvelle connaissance. C'est aux enseignants de veiller au retour fluide au code négocié sans en stigmatiser l'abandon.

UNE SÉANCE PLÉNIÈRE POUR L'ACTIVATION DES REPRÉSENTATIONS

Si, comme nous venons de le dire, le point de départ est représenté par l'apprenant, par son niveau de développement, par tout ce qu'il connaît déjà d'après son expérience des contenus disciplinaires qui feront l'objet d'un apprentissage et par les outils langagiers dont il dispose, une des premières phases est celle qui permet aux enseignants de recueillir ses représentations mentales.

Imaginons que le format adopté est la séance plénière co-animée et cogérée par les deux enseignants. À l'enseignant de discipline revient la tâche supplémentaire d'enregistrer au tableau noir sous la forme d'un conceptogramme les apports de chaque apprenant. La régie de la séance est dans les mains des deux enseignants. Mais cette situation peut être réalisée de manières très diverses selon le type de questionnement que l'enseignant utilise. Si l'on désire que les représentations soient explicitées dans la forme la plus ample et la plus exhaustive (c'est là un préalable indispensable à une construction correcte des connaissances disciplinaires), un maximum de temps est à réserver aux discours (étendus et en continu) des apprenants.

Le discours des enseignants fournit des formes d'étayage, c'est-à-dire d'aide et de soutien, aussi bien au niveau cognitif (poser des questions très ouvertes, sans réponse « obligée » ni fermée et portant plus sur le pourquoi et le comment, favorisant l'explicitation, la justification, l'argumentation...) qu'au niveau langagier (aider à récupérer en mémoire ou trouver ensemble ou carrément fournir – selon les circonstances – les mots ou les expressions manquants quand l'apprenant montre qu'il a besoin de cet input ou qu'il le sollicite de façon plus ou moins explicite).

Il importe aussi que les enseignants reprennent les formulations imprécises et obscures et qu'ils demandent à l'apprenant lui-même de les reformuler avec l'aide éventuellement de ses pairs. L'enseignant peut aussi, à son tour, reformuler, quand la difficulté expressive lui paraît aller bien au-delà des possibilités actuelles de l'apprenant en lui demandant de vérifier si cette reformulation correspond bien à sa pensée: c'est là une des façons d'exploiter la zone de développement proximal. Il s'agit, en somme, de trouver le juste équilibre entre un espace et un temps d'expression personnelle de l'élève et les formes d'aides que, de manière discrète et non intrusive, l'enseignant peut lui fournir pour qu'il soit à même de mener à bien sa tâche en même temps cognitive et expressive.

Pour ce qui est des représentations ainsi recueillies, il incombe aux professeurs de les mettre en forme, en guidant les élèves pour qu'ils retrouvent les catégories sous-jacentes, en leur faisant apprécier leur richesse et leur diversité et tout l'intérêt de les mettre en commun. Surtout ils devront s'en servir pour repérer les «vides» et les «pleins» dans les connaissances de leurs apprenants pour programmer leur travail.

UN TRAVAIL DE GROUPE POUR RÉSOUDRE

UNE SITUATION-PROBLÈME

Penchons-nous sur une autre situation scolaire, celle où les apprenants sont confrontés à une question disciplinaire qui leur est posée sous la forme d'une situation-problème créée par leurs enseignants de façon à les stimuler et les motiver à la recherche d'une solution: par exemple, en histoire, définir le rôle de la femme au cours de la Résistance en Vallée d'Aoste.

La tâche pourrait, par exemple, parmi d'autres formats de classe, emprunter celui du travail de groupe: pour que cela se réalise de façon productive, il faudra préparer des consignes, si possible écrites, claires et précises sur le processus à suivre, sur le «produit» demandé, sur les rôles à assumer dans le groupe... Les supports de différents types (dans ce cas, des documents historiques), facilitant la recherche de la solution, auront une importance particulière.

Le rôle que les enseignants assument ici est celui d'expert et de consultant du groupe par rapport à des questions de contenu, de langue ou encore d'organisation du travail. Ils n'ont plus la responsabilité de chaque moment du groupe ni non plus le contrôle de l'interaction à l'intérieur du petit groupe. Dans ce genre de situation, il est probable que la langue étrangère soit plus ou moins abandonnée par le groupe et ce même dans les situations où l'enseignant l'impose. Il n'est pas rare de remarquer dans le petit groupe le surgissement d'une autre langue que celle habituelle de scolarisation (une variété de langue utilisée dans le village, dans le quartier ou en famille).

On peut considérer cela tout à fait acceptable et cohérent avec certaines caractéristiques de la communication : les élèves perçoivent, en effet, encore que de façon implicite, qu'il y a dans ce passage de la classe au petit groupe un changement de situation communicative qui va d'une plus grande formalité à une tout aussi grande « informalité » et que donc le registre et même le code peuvent s'adapter à cette situation. Tant et si bien que la venue d'un des enseignants les amène à adopter de nouveau le code négocié.

Il faut considérer que, dans l'optique d'une valorisation de la compétence et du répertoire plurilingue des apprenants, ces emplois ne doivent pas être stigmatisés, car ils sont le signe d'une activation et d'une mobilisation de toutes les ressources disponibles. Ces emplois peuvent faire l'objet d'une réflexion de type « méta » sur l'indispensable adaptation de la communication aux diverses situations, aux interlocuteurs présents, aux thèmes traités. Ce qui importe est que la langue étrangère soit présente dans les supports et dans la formulation des consignes éventuellement avec d'autres langues (la langue de scolarisation, une deuxième langue vivante). Dans les situations expérimentales de certaines classes du secondaire du premier degré au Val d'Aoste, nous avons pu observer l'influence de la langue des supports et de celle de la restitution du travail du groupe sur le code utilisé dans l'interaction. Nous avons même remarqué que les groupes d'apprenants auxquels est accordée la liberté de choix de la langue à utiliser pour la restitution de leur travail, choisissent rarement la solution de facilité qui consisterait à adopter leur première langue : signe, sans doute, que l'habitude d'un emploi diversifié, libre, non imposé de la langue et des langues et le passage naturel de l'une à l'autre les conduisent à une égale aisance, à une aise et à un confort personnel dans le plurilinguisme. Et il n'est pas rare de relever des usages ludiques de la langue étrangère en marge de la tâche du groupe.

LE DISCOURS « MAGISTRAL »

Il importe de souligner que le discours « magistral » de l'enseignant, s'il n'a pas à disparaître dans une approche socio-constructiviste, doit changer radicalement de sens. Sa fonction n'est plus d'apporter, d'infuser la connaissance aux élèves, comme dans une approche de type traditionnel. C'est un moyen, précieux à l'occasion, parmi d'autres, dans la construction des situations d'apprentissage.

Du point de vue du contenu, il peut, entre autres, servir de diverses manières d'amorce et d'introduction à un travail plus actif de la part de l'apprenant. Il peut proposer, par exemple en histoire, un cadre synthétique d'événements ou d'une époque sur lesquels il a été choisi de ne pas passer par une démarche active. Il peut insérer les réflexions élaborées par les groupes dans un contexte plus ample, en élargissant les horizons, en passant du local au général, en les systématisant. Il peut

permettre de faire un lien ou un développement interdisciplinaire...

Du point de vue de la langue, le discours magistral peut favoriser une reformulation langagière dans un registre de langue plus élaboré et scientifiquement plus adapté que celui utilisé par les apprenants.

Ces fonctions du discours de l'enseignant sont loin d'être banales car elles jouent un rôle important dans le développement cognitif et discursif des apprenants: elles rentrent dans un des rôles assignés à l'enseignant de langue, celui de fournir l'*input* linguistique. Mais cet *input* se joue différemment que dans la classe de langue: il est fourni par deux enseignants et à l'aide de supports linguistiques divers (documents, enregistrements, vidéos...) et sa pertinence n'est pas que langagière, mais disciplinaire aussi.

Dans cette optique, les apprenants doivent être entraînés à travailler sur ce type de discours auquel ils auront maintes occasions d'être exposés dans différentes situations de leur vie hors du cadre scolaire (séances de formation, études universitaires, conférences...). Il importe alors qu'autour du discours de l'enseignant – tout autant qu'autour du discours des pairs – se mettent en place des activités d'écoute significative, active et outillée: prise de notes, élaboration de schémas, tâches à accomplir à partir des mots des autres, etc.

LA GESTION DE L'ERREUR

Les situations d'enseignement bilingue favorisent une réflexion sur le rôle et les responsabilités de chaque enseignant (de langue et de discipline) dans la progression de l'apprentissage langagier et, surtout, dans la réflexion sur la langue et la correction des erreurs.

Dans les situations expérimentales de l'école secondaire du premier degré au Val d'Aoste, le partage se fait autour d'une distinction, qui peut paraître subtile mais qui est d'importance, entre réflexion (méta)linguistique et conceptualisation (méta)linguistique.

La première consiste à porter l'attention sur les incompréhensions langagières qui pourraient avoir des retombées négatives sur la discipline elle-même et elle rentrerait plutôt dans les compétences du professeur de discipline: c'est à lui, en effet, qu'il incombe de juger de la pertinence disciplinaire de la langue utilisée puisque la correction linguistique relève ici du paradigme disciplinaire.

La deuxième comporte un travail plus substantiel et systématique qu'il appartient à l'enseignant de langue de conduire, éventuellement en dehors du cours de discipline, mais prenant appui sur les difficultés qui s'y sont manifestées: ces difficultés, en réalité, mettent en lumière la zone de développement proximal sur laquelle l'enseignant de langue est appelé à intervenir. La progression linguistique n'est donc plus dictée par le manuel et des besoins imaginés, mais par les apprenants et leurs besoins avérés. Ce qui signifie que dans ce cadre l'enseignant de langue doit être prêt à abandonner les progressions « canoniques »

et à répondre à de vrais besoins communicatifs nés dans le contexte disciplinaire. La classe de langue devient ainsi, par moments, le lieu de décontextualisation et de démontage de la langue.

Le travail « méta » se fait donc sur le vif de façon rapide pour résoudre des problèmes de communication immédiats inhérents à la discipline; alors qu'il se développe davantage en termes de temps et de place, et de finalités aussi, dans la classe de langue. Avec un va-et-vient entre les deux situations de classe.

Mais revenons à la correction des erreurs. Une langue « correcte » est un résultat qui se trouvera quelque part sur le continuum que représente un processus d'apprentissage se prolongeant bien au-delà de l'école, tout au long de la vie. Ce qui ne signifie nullement qu'il ne faut pas corriger les erreurs: les activités d'étayage dont il a été question ci-dessus doivent également prendre en compte – et de façon performante – cet aspect. Dans ce domaine aussi, il est question d'un juste équilibre à trouver entre la focalisation sur la forme et la focalisation sur le contenu⁵. Car si, d'un côté, il y a la libre expression de l'apprenant qu'il ne faut pas trop brimer et entraver par des corrections trop fréquentes et parfois inutiles (pouvant, par exemple, détourner de façon non opportune l'attention du contenu disciplinaire au profit de la forme), d'autre part, il serait dommage de priver les élèves de situations tout à fait adaptées pour qu'ils puissent intégrer efficacement une correction pertinente.

C'est une question là aussi, non seulement d'équilibre, mais également de contrat didactique. Dans nos observations, il a été possible, par exemple, de voir un professeur de français contenir l'« envie » de correction de sa classe au cours d'une séance de restitution de travaux de groupes en histoire par le rappel que l'objectif de la séance était le contenu et que la forme des supports présentés par les camarades au rétroprojecteur ferait l'objet d'une séance de réflexion et de correction collective dans la classe de français.

Le travail sur l'erreur devrait permettre de faire réfléchir les apprenants moins sur les erreurs en elles-mêmes que sur les hypothèses sur lesquelles elles reposent, sur les aspects métacognitifs qui en expliquent la présence, sur les mécanismes cognitifs qui entrent en jeu. Sans compter l'importance d'un travail spécifique de la part du professeur de langue sur les fossilisations d'erreurs banales que les situations d'enseignement bilingue permettent facilement de détecter et de résoudre si on s'y attelle.

LES ACTIVITÉS « MÉTA »

Au-delà des répartitions des rôles entre le professeur de discipline et de langue à propos de la correction linguistique, les classes d'enseignement bilingue, tout au moins dans l'expérience valdôtaine, montrent la grande facilité et le penchant extraordinaire à l'activité

5. Cf. Bange 1992: 56.

métalinguistique et métacognitive que les apprenants développent s'ils ont été entraînés à cela par leurs enseignants. Il est très fréquent de les voir émettre des hypothèses sur le sens de certains mots (usuels ou non) surtout quand ils sont utilisés dans un domaine disciplinaire.

Le sens des mots est décortiqué avec plaisir, l'étymologie est souvent convoquée et encore une fois c'est le jeu entre les deux langues qui est exploité à fond. Ainsi, par exemple, dans une classe de géométrie au cours de laquelle il s'agissait pour les apprenants de repérer les données qui permettent de définir de façon univoque un triangle, une séquence latérale a été ouverte sur le sens du terme « univoque ». Le problème étant posé, c'était aux élèves de trouver la solution. Et chacun y est allé avec sa propre hypothèse parfois co-élaborée avec un camarade, parfois individuellement construite.

Ainsi la langue seconde sert ici de moyen heuristique pour saisir des concepts abstraits sur la base de toutes les connaissances, langagières et autres, dont les apprenants disposent.

Ce plaisir de la réflexion métalinguistique et métacognitive est induit et entraîné par les enseignants et se modélise sur leur habitude à toujours expliquer à fond à leurs élèves le pourquoi et le comment de ce qu'ils entendent faire avec eux. Ils prendront, par exemple, le temps d'expliquer, mieux encore, de faire trouver à leurs élèves le sens d'une activité, ses objectifs, ses étapes. Rien n'échappe à cette réflexion qui peut toucher même l'utilité d'un simple moyen de représentation (par exemple, le conceptogramme: comment l'utilise-t-on? qu'est-ce qu'on y inscrit? selon quels critères? à quoi sert-il?...).

La salle de classe devient alors le lieu du plaisir où c'est l'habitude du jeu intellectuel co-construit et partagé qui crée la motivation.

Bibliographie

- ASSUÏED, R. et RAGOT, A.-M. (2005), *Enquête sur les compétences cognitives des élèves de dernière année de l'école primaire en situation d'apprentissage bilingue – Rapport de recherche*, Aoste, IRRE-VDA, p. 86.
- BANGE, P. (1992), « À propos de la communication et de l'apprentissage de la L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)* 1, 53-85.
- BANGE, P. (2005), *L'Apprentissage d'une langue étrangère – Cognition et interaction*, en collaboration avec R. CAROL et P. GRIGGS, Paris, L'Harmattan.
- BEACCO, J.-C. et BYRAM, M. (2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Version intégrale, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- BRONCKART, J.-P. (1985), *Le Fonctionnement des discours – Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel – Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours – Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne – Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRUNER, J.S. (1983), *Le Développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- CASTELLOTTI, V. (2001), *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.
- CAVALLI, M. (2005), *Éducation bilingue et plurilinguisme - Le cas du Val d'Aoste*, Paris, LAL, Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » (2000), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des langues vivantes (1^{re} édition: 1996).
- COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. (1998), « Compétence plurilingue et pluriculturelle », in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, Hachette Édicef – Éditions du Conseil de l'Europe, 8-67.
- COSTE, D. et PASQUIER, A. (1988), « Principes et Méthodologie », in *Langues et savoirs – Due lingue per sapere, Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire*, Supplément à L'École Valdôtaine 14.
- CUQ, J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDISFLE – CLE International.
- GAJO, L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Collection LAL, Paris, Didier.
- GASSNER, D. and MAILLAT, D. (2006), Spoken competence in CLIL: a pragmatic take on recent Swiss data in DALTON-PUFFER, C. et NIKULA, T. (éds), *Current Research on CLIL, VIEW[Z]*, vol. 15, n° 3, special issue, 15-22, téléchargeable à l'adresse :
HYPERLINK http://www.univie.ac.at/Anglistik/views15_3_clil_special.pdf
- Plan d'études cadre romand (PECARO), élaboré par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin
HYPERLINK <http://www.ciip.ch/index.php?m=3&sm=13&page=129>
- PY, B. (1997), « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », in GAJO, L., MATTHEY, M. MOORE, D. et SERRA, C. (2004), *Un parcours au contact des langues – Textes de Bernard Py commentés*, Paris, LAL, Didier (139-148).
- VYGOTSKI, L.S. (1997), *Pensée et Language*, Paris, la Dispute (éd. orig.: 1934, Moskva-Leningrad).

Faire avec
le français :
les DNL
et les LVE

CORINNE MARLOT

CHRISTINE FÉLIX ET ALAIN MERCIER

JOCELYNE ACCARDI ET MARIE-NOËLLE ROUBAUD

DANIEL FAÏTA ET LAURENT BOYER

LAURENCE ESPINASSY

LUC COLLÈS ET MATHILDE VANDAMME

Rendre lisible le dessin d'observation : un exemple en découverte du monde vivant en classe de CP

CORINNE MARLOT

CENTRE DE RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION,
LES APPRENTISSAGES ET LA DIDACTIQUE

N° 3875 – UBO RENNES II

Problématique : *mise en évidence des effets du discours du professeur sur l'apprentissage des élèves par la description des usages de la langue dans son contexte de production*

Il s'agit, dans ce travail d'étudier dans cette classe et pour cette situation donnée, comment se parle la discipline de la biologie.

Pour cela, le professeur va s'appuyer sur les énoncés produits par les élèves afin de construire progressivement l'usage du système¹ sémiotique qu'est le dessin d'observation.

Notre travail d'analyse revient à comprendre comment et à quelles fins le professeur produit ses discours et en quoi ces discours favorisent ou défavorisent l'apprentissage des élèves

Néanmoins, notre approche est résolument celle d'une pragmatique didactique (Sensevy et Quilio, 2002), en ce sens que les discours du professeur sont le produit de jeux didactiques, organiquement coopératifs entre le professeur et les élèves. Ces jeux sont par essence des jeux de savoir où l'élève est censé s'approprier des connaissances.

Cadre théorique

Ce cadre prend appui en grande partie sur la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007). Celle-ci produit un système de description de cette action conjointe avec la notion de « jeux d'apprentissage »², qui s'avère centrale dans notre travail.

1. Ce processus, appelé *Sémiologie*, prend son origine dans les travaux de Benveniste et ceux de Pierce. Il permet la mise en relation du système sémiotique (système de signes, dont la fonction consiste à représenter un domaine de réalité et dont l'usage permet de renvoyer à un autre système de représentation) avec les objets matériels de référence. Ce processus de *Sémiologie* constitue une dimension majeure dans les travaux de Mercier (2007).

2. Dans la TACD, la séance est vue « comme » une histoire que l'on peut réécrire sur le mode théâtral. Ainsi cette « histoire » peut se découper en « scènes » où chacune représenterait un jeu d'apprentissage différent (Sensevy, Mercier, Schubauer-Léoni, Ligozat et Perrot, 2005).

Chaque jeu d'apprentissage peut être défini par un contrat³ en lien avec un milieu⁴. Ainsi, chaque changement de jeu d'apprentissage suppose une évolution dans la relation contrat-milieu qu'il nous incombe de repérer pour comprendre l'évolution des discours du professeur.

L'hypothèse de ce travail consiste à avancer que pour comprendre l'effet des discours du professeur sur l'action des élèves, et donc sur l'apprentissage, il importe de saisir comment se réalise dans la classe la distribution – du point de vue du savoir – des tâches et des rôles respectifs des élèves et du professeur. C'est ce partage des responsabilités qui est appelé la «topogénèse». Nous avons relevé certaines notions «consistantes» de la Théorie de l'Action Conjointe en milieu Didactique, qui nous semblent de bons candidats à la description de cette topogénèse.

– Les postures d'accompagnement et d'analyse

Ces deux postures⁵ sont des postures de régulation de l'activité des élèves, produites par le professeur en tant que réponses à des comportements, actions ou énoncés d'élèves, adaptées à des jeux d'apprentissage spécifiques.

Dans la posture d'accompagnement, le professeur dévoile un minimum de ses rapports aux objets de savoir. Il aide les élèves à désigner les «bons objets» et à agir sur le milieu. Il reste souvent au plus près de l'expérience langagière des élèves.

En revanche, dans la posture d'analyse, il diffuse plus ou moins explicitement des éléments de son rapport aux objets de savoir : il produit une forme d'évaluation de l'action des élèves en relevant les contradictions ou les traits pertinents dans leurs énoncés.

– La réticence didactique du professeur

Cette notion a été construite par Sensevy et Quilio (2002) puis Sensevy (2007), à partir de la notion de contrat didactique de Brousseau (1998). La réticence didactique prend en compte le fait que : *«le professeur est en permanence soumis à la tentation de dire directement à l'élève ce que celui-ci devrait savoir, tout en sachant que le déclaratif échouera souvent à l'appropriation réelle de la connaissance par les élèves. Le professeur est donc contraint à se taire là où il aurait la (fausse) possibilité de parler. Il est donc contraint de tenir par devers lui certaines des choses qu'il veut enseigner [...]»*

Ce qui laisse entendre, dans le cadre de notre problématique, que le professeur ne fait pas toujours le même usage de sa réticence didactique selon la finalité didactique qu'il souhaite imprimer à son discours.

3. Le contrat didactique est compris au sens de Brousseau (1998) comme un système d'attentes entre le professeur et les élèves. Il se fonde sur un ensemble d'habitudes d'action qui lui donne sa dimension pérenne. Néanmoins, le contrat recèle une part négociable, en partie fonction du milieu, qui fait qu'il ne peut se définir complètement a priori.

4. Le milieu de l'action, pour sa part, peut se comprendre selon deux aspects plus ou moins présents selon les situations : le milieu comme «contexte cognitif commun» c'est-à-dire comme arrière-fond sur lequel «les transactions didactiques vont pouvoir se dessiner» (Sensevy, 2007) ou le milieu comme «système antagoniste» c'est-à-dire comme un milieu «rétroactif» qui réagit aux actions des élèves en leur envoyant des «signes» qui leur permettent de développer des stratégies qui les feront «gagner au jeu».

5. Le programme de recherche PIREF (Sensevy, 2007), a produit des avancées concernant la caractérisation des pratiques enseignantes, notamment l'émergence de la notion de posture d'accompagnement et d'analyse, grâce à la contribution de Schubauer-Léoni dont nous nous sommes emparés dans le cadre de ce travail.

A nalyse des résultats

Il s'agit d'analyser les transactions didactiques dans le cadre des nouveaux jeux d'apprentissage mis en place par le professeur

PRÉSENTATION DE LA SITUATION DE L'ACTION

Le contexte général de cette première séance consacrée à la reconnaissance du vivant, met en scène un professeur qui propose à ses élèves une tâche de tri concernant un mélange de « petits objets » comprenant des graines et des *non-graines*. Les élèves, organisés par groupe de 4, disposent de deux boîtes de tri pour « classer » les objets. Ils doivent ensuite produire un dessin qui explique comment ils ont fait pour ranger leurs « familles », selon l'expression du professeur. C'est la phase 1 d'investigation des élèves. Ces dessins doivent ensuite être présentés et explicités oralement dans une situation d'échange argumenté où les groupes vont proposer les critères de tri retenus. C'est la phase 2 de la séance.

Du point de vue notionnel, il est question de la construction de la notion de graine⁶. La situation prévue par le professeur a pour but de produire dans la classe du « dissensus », afin de cerner les premières représentations des élèves concernant cette notion et construire *in fine*, la caractéristique ici essentielle : « la graine est un être vivant ».

Du point de vue des savoir-faire, nous pouvons considérer conjointement la mise en œuvre du raisonnement par catégorisation qui concerne la tâche de sélection de critère de tri pour « ranger une collection d'objets » et la production d'un système sémiotique de représentation de ce classement : le dessin d'observation.

AFFAIBLISSEMENT PUIS RÉACTIVATION

DE L'ENJEU DIDACTIQUE

L'analyse de la séance a montré que les dessins produits par les groupes, lors de la phase d'investigation, s'avèrent « non opératoire » : ils ne sont pas lisibles par la classe, au moment de la phase de « mise en commun ».

Dans la première phase, deux jeux d'apprentissage (JA) sont enchâssés, les jeux JA1⁷ et JA2. Pour gagner au jeu JA1 « Ranger les petits objets dans deux boîtes », il faut jouer le jeu JA2 « Définir le critère de tri ». Or, l'ensemble des groupes a produit d'autres critères que ceux attendus par le professeur : la taille, la forme ou la couleur. Le jeu JA1 disparaît avec la notion visée *vivant/non vivant*, au profit du jeu JA2. Ce dernier correspond à une habitude d'action qui tend à prédéterminer les cri-

6. Document d'accompagnement des programmes (MEN, 2002) : « Enseigner les sciences à l'école - cycle 1 et 2 ». Au cycle 2, la graine est donnée pour être « un germe à l'état de vie ralentie, entouré de réserves et qui, par le phénomène de germination, va donner naissance à une nouvelle plante ».

7. Le sigle JA1, JA2 JA n désignera les différents « Jeux d'Apprentissage 1, 2, n... mobilisés dans l'épisode étudié.

tères de tri d'une collection d'objets disparates en privilégiant l'entrée morphologique.

Dans la seconde phase, de « mise en commun », nous pouvons considérer également deux jeux JA3 et JA4. Pour gagner au jeu JA4 « *Expliciter les critères de tri de la collection* », il faut jouer le jeu JA3 « *Réaliser un dessin d'observation qui représente les modes de classement des familles* ». Or, les élèves, à ce niveau d'enseignement, n'ont pas encore construit les règles d'usage d'un « bon dessin d'observation », ce qui ne leur permet pas de jouer le jeu JA4 ; d'autant plus que les élèves ne mobilisent pas encore « spontanément » le lexique spécifique : *taille, forme, couleur*, nécessaire à la dénomination des critères de tri.

Pour réactiver l'enjeu didactique de la séance, le professeur va redéfinir le milieu avec les élèves en proposant, dans l'épisode que nous étudions ici, deux nouveaux jeux d'apprentissage, JA5 et JA6. La définition du jeu JA5 « *Définir les critères de lisibilité du dessin d'observation* » est contenue dans la question du professeur : « Comment vous auriez dû faire pour que les autres comprennent ? ». La définition du jeu JA6 « *Établir le lexique spécifique* » qui va donner accès aux critères de tri, est contenue dans une autre question : « Vous avez choisi quoi pour faire vos familles ? ».

L'analyse empirique qui va suivre consiste à décrire comment va s'y prendre le professeur pour faire « jouer » ces deux nouveaux jeux.

STRUCTURATION DE L'ÉPISODE ANALYSÉ

Cet épisode inaugure la deuxième phase de la séance, la mise en commun des productions des différents groupes.

Nous pouvons procéder à un découpage de cet épisode selon les jeux « joués ». Nous observons alors trois parties : la première, la partie A, (80 à 84) correspond au jeu JA6 où le professeur aide les élèves à nommer la signification des notations contenues dans le dessin ; la seconde, la partie B, (85 à 94) correspond au jeu JA5 où le professeur aide les élèves à repérer les obstacles à la lisibilité du dessin et enfin, la troisième, la partie C, (95 à 97) correspond à une sorte de « microinstitutionnalisation » où le professeur diffuse dans la classe les connaissances produites par les transactions didactiques.

Dans la partie B la structuration du discours du professeur peut se décliner en trois étapes : (1) de 84 à 87, identification des obstacles à la lisibilité ; (2) de 88 à 90, émergence des critères de lisibilité et (3) de 91 à 94, explicitation d'un premier critère.

PARTIE A

80. Fabien : Je comprends rien comment ils ont rangé.
 81. P : Ah tu ne comprends rien++et quand c'était rangé sur la table, essaie de te rappeler... vous aviez choisi quoi pour faire vos familles... Vous me l'avez dit tout à l'heure quand je suis venue...
 82. Fabien : C'était les formes
 83. P : Ah c'était la forme++Vous avez regardé la forme des petits objets+++ vous avez rangé.
 84. Fabien : J'y comprends rien parce que c'est que des ronds.

PARTIE B**Étape (1)**

85. P : Et voilà tu as raison tout se ressemble++Est-ce qu'on arrive à bien voir là...
 86. E (*plusieurs*) : Non non
 87. P : Tu as raison tous les petits objets sont les mêmes... Et pour montrer comment vous aviez rangé comment vous auriez du faire pour que les autres comprennent ?

Étape (2)

88. Fabien : En plus gros.
 89. P : En plus gros ça aurait suffi ?
 90. Thomas : En plus gros mais surtout pas que des ronds non plus.

Étape (3)

91. P : Ah qu'est-ce que vous auriez bien du faire?
 92. Thomas : C'est aussi pas de faire des petites graines comme ça et puis c'est que des ronds.
 93. P : Ouais... ils auraient du faire quoi pour que tout le monde voit ?
 94. Thomas : La même forme que le modèle.

PARTIE C

95. P : Bon vous auriez du dessiner la forme... là sur votre dessin on ne voit pas du tout comment vous avez choisi de ranger... alors on va marquer quand même.
 96. Théo : Moi je sais comment on peut montrer.
P2 note sur le tableau la proposition du groupe de Fabien : « la forme »
 97. P : Alors on va dire le groupe de Fabien a choisi la forme+++

PRODUCTION DES DISCOURS DU PROFESSEUR :**UN DOUBLE APPUI****Les procédés énonciatifs: Reformulation et répétition**

Ce n'est pas à la TACD⁸ que nous devons la notion de « reformulation » mais plutôt au travail d'analyse interactionnelle conduit par Rabatel (2003) sur les situations de communication en milieu didactique. Les reformulations des énoncés des élèves peuvent se faire soit à l'identique et on parlera alors de reformulation « paraphrastique » soit de manière plus ou moins éloignée de la proposition des élèves et on parlera alors de reformulation « non paraphrastique ».

8. Théorie de l'Action
 Conjointe en milieu Didactique
 (Sensevy & Mercier, 2007).

Dans le premier cas, il n'y a pas de différence de contenu, il y a conservation de l'équivalence sémantique. Il s'agit de dire, en apparence ou réellement, la même chose. C'est une forme « rétrospective ».

Dans le second cas, il y a changement de perspective énonciative avec une prise de distance plus ou moins importante du point de vue formulé par l'élève. C'est une forme « prospective » qui se fonde sur la visée de l'énoncé.

Nous voyons d'ores et déjà que ces deux modes de reformulation, ne portent pas les mêmes intentions de la part du professeur.

Le professeur étudié ici, s'appuie beaucoup sur les énoncés des élèves qu'il reformule parfois de manière paraphrastique : ce qui a pour effet de diffuser à la classe certaines des propositions des élèves et/ou de les valider *a minima*.

87. P : comment vous auriez du faire pour que les autres comprennent ?
88. Fabien : En plus gros.
89. P : En plus gros ça aurait suffi ?
90. Thomas : En plus gros MAIS surtout pas que des ronds non plus.

Dans cette étape (2) de la partie B de l'épisode, nous observons la circulation de l'énoncé « en plus gros » entre Fabien, le professeur puis Thomas (du groupe 1). La reformulation par le professeur a pour effet de valider la proposition de Fabien qui peut légitimement être reprise à son compte par Thomas : c'est une forme de diffusion de connaissance qui participe de la construction du savoir en cours, concernant les critères de lisibilité du dessin d'observation. Les éléments du dessin se doivent d'être « gros ».

Cependant, le professeur fait plus souvent usage de reformulation de type non paraphrastique ce qui lui permet d'aller au-delà des propositions des élèves. Il co-construit ainsi certains éléments de connaissance comme la nature de l'obstacle à la lisibilité – l'indifférenciation des notations – ou encore la notion de ressemblance/différence. Ce mode de reformulation lui permet également, dans la partie C, de procéder à l'institutionnalisation qui clôt l'épisode.

CRITÈRE DE LISIBILITÉ

94. Thomas : La même forme que le modèle.
95. P : Bon vous auriez dû dessiner la forme... là sur votre dessin on ne voit pas du tout comment vous avez choisi de ranger... alors on va marquer quand même.
96. Théo : Moi je sais comment on peut montrer.
P2 note sur le tableau la proposition du groupe de Fabien : « la forme »
97. P : Alors on va dire que le groupe de Thomas a choisi la forme.

CRITÈRE DE TRI

D'une manière très économique, en deux tours de parole très brefs, il exhibe la notion de « forme » d'abord comme critère de lisibilité (en 95)

puis comme critère de tri des « petits objets » du groupe 1 (en 97). En 95, l'association avec « vous auriez du dessiner », confère à « la forme » le statut de critère de lisibilité et permet de répondre à la question qui a structuré le discours du professeur: « qu'est-ce qu'il aurait fallu faire pour que le dessin soit lisible? ». En 97 l'association avec « le groupe a choisi », confère à « la forme » le statut de critère de tri et renvoie à l'énoncé inaugural de cet épisode (81): « vous avez choisi quoi pour faire vos familles? ». Cette étape d'institutionnalisation apporte donc explicitement la réponse aux deux questions posées dans l'épisode étudié.

Le professeur utilise également le procédé de répétition de ses propres énoncés ce qui a pour effet de désigner aux élèves les « bons objets » ou encore les « bons jeux ». En effet, la question incitative, dans la partie B: « qu'est-ce que vous auriez dû faire pour que les autres comprennent? », répétée trois fois, donne accès au « bon jeu » d'apprentissage JA5: « Définir les critères de lisibilité du dessin d'observation ».

87: Comment vous auriez dû faire pour que les autres comprennent?

91: Qu'est-ce que vous auriez bien dû faire?

93: Ils auraient dû faire quoi pour que tout le monde voit?

Nous observons que la répétition à valeur incitative, par le professeur de son propre énoncé, ne se fait pas tout à fait à l'identique. Elle va suivre une évolution: « vous/ils » et « comprendre/voir » avec le marqueur d'insistance « bien ». L'analyse des trois étapes (1), (2) et (3), montre que cette évolution est orientée par la progression des connaissances dans la classe, mais qu'elle est également de nature à orienter cette progression.

Les postures topogénétiques: Postures d'analyse et d'accompagnement et usage de la réticence didactique

L'analyse empirique de cet épisode nous a montré que selon les moments, le professeur fait alterner les postures d'analyse, d'accompagnement, voire de « simple meneur de jeu ». En effet, selon le découpage proposé, nous pouvons observer l'alternance suivante:

Partie	A	B			C
	Ouverture	Transaction			Clôture
Étape		(1)	(2)	(3)	
Posture	Accompagnement	Analyse	Analyse	Simple meneur de jeu	Accompagnement

Déroulement du temps →

Dans la Partie A, le professeur dévoile un minimum de son rapport aux objets de connaissance, il aide Fabien à désigner les objets du milieu tout en restant au plus près de l'expérience langagière de cet élève (les formes/la forme). Ainsi, il n'impose pas, dès le début de l'échange, d'éléments étrangers. D'autre part, en posant la question : « vous aviez choisi quoi pour faire vos familles? », le professeur aide les élèves à définir le « bon jeu d'apprentissage » JA4 : « Expliciter les critères de tri ». Le professeur développe ici une posture de régulation que nous pouvons caractériser comme une posture « d'accompagnement ».

PARTIE A

80. Fabien : Je comprends rien comment ils ont rangé.
81. P : Ah tu ne comprends rien++et quand c'était rangé sur la table, essaie de te rappeler... vous aviez choisi quoi pour faire vos familles... Vous me l'avez dit tout à l'heure quand je suis venue...
82. Fabien : C'était les formes
83. P : Ah c'était la forme++Vous avez regardé la forme des petits objets+++ vous avez rangé.

Dans la partie B, se joue l'essentiel de la valeur transactionnelle de l'échange : les élèves doivent repérer les obstacles à la lisibilité du dessin d'observation.

Dans l'étape (1), le fait de relever dans le discours de Fabien, *un trait pertinent* : « c'est que des ronds », permet au professeur de faire prendre conscience aux élèves de la stagnation : « est-ce qu'on arrive à bien voir là? » et d'introduire la notion de ressemblance. Le professeur, à ce moment, use peu de sa réticence didactique et développe une posture que nous pouvons qualifier « d'analyse ».

PARTIE B Étape (1)

84. Fabien : J'y comprends rien parce que c'est que des ronds.
85. P : Et voilà tu as raison tout se ressemble++**Est-ce qu'on arrive à bien voir là...**
86. E (*plusieurs*) : Non non
87. P : Tu as raison tous les petits objets sont les mêmes... Et pour montrer comment vous aviez rangé comment vous auriez dû faire pour que les autres comprennent ?

Dans l'étape (2), en s'appuyant sur le procédé énonciatif de *modélisation*, le professeur dévoile un peu de son rapport aux objets de savoir (les critères de lisibilité) tout en faisant prendre conscience aux élèves de la notion de « nécessaire et non suffisant » qui représente une forme de raisonnement fondamental en biologie. Il produit ainsi une forme d'évaluation de la proposition de Fabien : « en plus gros ». Le professeur agit ici en posture d'analyse tout en faisant un usage modéré de sa réticence didactique.

PARTIE B Étape (2)

88. Fabien : En plus gros.
89. P : En plus gros **ça aurait suffi ?**
90. Thomas : En plus gros **MAIS** surtout pas que des ronds non plus.

La question qui produit la mise en doute de la proposition de Fabien : « en plus gros », contient en elle-même la réponse, que (certains) élèves ont à leur charge de décrypter. Cette question appelle un positionnement des élèves vers une réponse attendue qui pourrait s'exprimer ainsi : « non, la taille du dessin, même si elle est une condition nécessaire à la lisibilité du dessin n'est pas pour autant une condition suffisante ».

L'usage par Thomas de la conjonction « mais » qui produit un effet de rupture, représente une réponse directe à la *modalisation* du doute, donc à cette forme modérée de réticence didactique, introduite par le professeur : Thomas indique par-là que le fait de « dessiner plus gros » est une condition nécessaire à la lisibilité mais non suffisante. Sa proposition évoque de manière plus ou moins explicite le fait que les éléments du dessin doivent être différenciés : c'est le deuxième critère de lisibilité.

Dans l'étape (3), le professeur développe une posture qui semble être encore « en deçà » de la posture d'accompagnement. En effet, il aide Thomas à expliciter son propos, sans vraiment manipuler des contenus de savoir : nous dirons que dans ce cas, le professeur est simplement « meneur de jeu ».

PARTIE B Étape (2)

91. P : Ah **qu'est-ce que VOUS auriez bien du faire ?**

92. Thomas : C'est aussi pas de faire des petites graines comme ça et puis c'est que des ronds.

93. P : Ouais... **ILS auraient du faire quoi pour que tout le monde voit ?**

94. Thomas : La même forme que le modèle.

La forme de communication appelée « trilogue⁹ » est fréquente en situation de classe et plus particulièrement ici dans le cas « d'échanges argumentés » propres au débat à caractère scientifique. On observe l'évolution du trilogue : « Thomas – le professeur – la classe » au polylogue : « le professeur – la classe ». En effet, l'énoncé de Thomas en 92 laisse à penser au professeur que cet élève ne peut plus être utile à la poursuite du travail collectif. Le polylogue, qui est la forme de base de la communication didactique, va alors reprendre le dessus : « ils auraient dû faire quoi ? ».

La technique langagière consiste ici en une sorte de déplacement de l'équilibre du trilogue qui s'exprime par le changement d'énonciateur : vous/ils. En 91 c'est le groupe 1 qui est sollicité puis en 93 c'est la classe entière ; renvoyant ainsi le groupe 1 au second plan de la situation de communication. Ce déplacement des positions va néanmoins renforcer l'engagement de Thomas qui n'entend pas être dessaisi de sa proposition et procède alors à un éclaircissement de son énoncé en faisant évoluer sa proposition. Il produit alors un troisième critère de lisibilité du dessin d'observation : « la même forme que le modèle ».

9. Le trilogue, utilisé dans le travail de Schubauer-Léoni sur les « contrats de communication » dans la classe (2003), représente, (Kerbrat-Orecchioni et Plantin, 1995), la sollicitation d'un élève à un moment de la leçon qui fait que le professeur est amené à gérer des moments « d'aparté public » avec un élève tout en donnant des signes à la classe de l'importance que relève cet échange pour l'avancement du travail collectif.

On voit que la gestion par le professeur de l'équilibre entre ces deux formes de communication didactique – trilogue et polylogue – peut s'apparenter à un procédé énonciatif qui obéit lui aussi à certaines finalités didactiques.

Dans la partie C, le professeur dévoile un minimum de son rapport au savoir : il diffuse simplement les connaissances produites par les élèves. Il développe donc plutôt une posture d'accompagnement, voire de « simple meneur de jeu ». La valeur de l'institutionnalisation en tant qu'institutionnalisation « intermédiaire » est assez faible.

PARTIE C

95. P: Bon vous auriez du dessiner la forme... là sur votre dessin on ne voit pas du tout comment vous avez choisi de ranger... alors on va marquer quand même.

96. Théo: Moi je sais comment on peut montrer

P2 note sur le tableau la proposition du groupe de Fabien : « la forme »

97. P: Alors on va dire le groupe de Fabien a choisi la forme+++

Ces deux (voire trois) postures d'accompagnement, d'analyse et de « simple meneur de jeu », sont représentatives des équilibres qui rendent compte de la répartition des tâches et des rôles entre le professeur et les élèves. On observe que les discours en posture d'accompagnement sont différents des discours en posture d'analyse.

En effet, en posture d'accompagnement le professeur dévoile un minimum de ses rapports aux objets de savoir et de connaissance, il aide les élèves à identifier le « bon jeu » : (81) « vous aviez choisi quoi pour faire vos familles? », ce qui a pour effet de faire émerger la notion de « forme » par Fabien en 82. En posture d'analyse, il diffuse plus ou moins explicitement des éléments de son rapport aux objets de savoir et produit ici une forme d'évaluation de l'action des élèves : (89) « ça aurait suffi? ». Cette évaluation, on l'a vu, a pour effet de faire évoluer la construction des connaissances : Thomas-90 : « En plus gros mais surtout pas que des ronds ».

La gestion de cet équilibre entre les deux postures, comme l'annonce le rapport de la recherche PIREF (Sensevy, 2007), semble représenter un geste fort de régulation du professeur qui prend en compte l'état cognitif des élèves et procède de type de discours différents.

L'analyse de cet épisode montre, par ailleurs, que le professeur n'utilise pas toujours la réticence didactique de la même manière, mais plutôt selon un gradient. Elle peut être forte à certains moments, lors de reformulations paraphrastiques quand il diffuse à la classe les propositions d'un élève comme en 89 : « en plus gros » ce qui permet à Thomas de prendre le relais de Fabien et de faire progresser les savoirs : « mais surtout pas que des ronds » ; elle peut être modérée quand il reformule de manière non paraphrastique en 85 : « tout se ressemble » et 87 : « Tous les petits objets sont les mêmes », ou quand il produit une modalisation du doute comme en 89 : « Ça aurait suffi? ». Elle peut être inexistante

quand le professeur procède à une institutionnalisation intermédiaire comme en 97 : « On va dire que le groupe de Fabien a choisi la forme ». Il semble donc que la façon dont le professeur use de sa réticence didactique, tend à orienter son action didactique et en retour, celle des élèves.

Conclusion : vers la notion de Stratégie énonciative didactique du professeur

Ce travail contribue à la caractérisation des discours du professeur en didactique des sciences. La production des discours et leurs effets sur les actions des élèves peut s'envisager dans la mise en évidence des Stratégies énonciatives didactiques du professeur et des techniques langagières associées. Ces stratégies, par leur aspect perlocutoire¹⁰ (Sensevy et Quilio, 2002), orientent la production des savoirs dans la classe.

Ce travail dégage ainsi la possibilité d'envisager un système « descripteur » de ces stratégies : il s'agit, pour caractériser les discours produits par le professeur, de considérer l'interaction entre les modalités d'usage de la réticence didactique, le type de procédé énonciatif et la posture d'accompagnement ou d'analyse (ou encore de « simple meneur de jeu »). Ainsi, certains « profils stratégiques » semblent caractéristiques de certaines fonctions didactiques.

Pour exemple, dans l'épisode étudié ici, on peut observer les « profils » suivants :

[Accompagnement/ Réticence didactique forte/ Reformulation paraphrastique] caractérise des actions de validation ou de diffusion d'énoncés d'élèves qui participent de la définition du jeu, comme la circulation de l'énoncé « en plus gros » en 89.

[Analyse/ Réticence didactique modérée/ Reformulation non paraphrastique] caractérise des actions de régulation du professeur qui conduisent à la construction de la règle : « repérer les obstacles à la lisibilité du dessin », comme l'indifférenciation des formes en 85.

[Accompagnement/ Réticence didactique nulle/ Reformulation non paraphrastique] caractérise des actions d'institutionnalisation du professeur comme la diffusion des connaissances produites par le groupe 1 concernant le critère de tri retenu : la forme, en 97.

Ces « profils » rendent compte des états différents de la topogenèse du professeur. Celle-ci peut être décrite selon un gradient qui évolue selon les « moments » et répond à des fonctions didactiques différentes.

Pour ce qui est « d'apprendre à parler la langue de la biologie », il se trouve qu'ici, de manière spécifique, « apprendre à parler les sciences », c'est objectiver un système sémiotique, représenté dans cet épisode par le dessin d'observation.

Cette objectivation permet l'élaboration des règles d'usage, à savoir, les critères de lisibilité ainsi que la construction du lexique spécifique. Il semblerait que « parler la langue de la discipline » c'est jouer et gagner

10. Le discours du professeur peut, selon Sensevy et Quilio, (2001b) « [...] s'apprécier de manière fondamentale à travers ses aspects perlocutoires, c'est-à-dire que [...] le professeur parle pour faire agir les élèves. Même lorsqu'il ne donne pas directement de direction de travail aux élèves, le système d'attente qui lie ceux-ci au professeur [...] engage les élèves à interpréter les paroles professorales à l'aune de ce qu'ils devront en faire. »

à des jeux d'apprentissage spécifiques en faisant usage des « bonnes règles » portant sur des « bons objets ».

Autrement dit, il apparaît alors que définir les règles d'usage d'un système sémiotique revient à permettre aux élèves d'établir un rapport adéquat à ce système. Ce rapport se construit par la mise en relation du système (le dessin comme représentation) avec les objets matériels de référence (la collection de petits objets). Ce processus de « sémiose » qui représente une forme de dévolution – puisqu'il s'agit de permettre aux élèves de rencontrer leur ignorance tout en participant à l'enseignement – s'appuie sur des Stratégies énonciatives didactiques. Ce travail exploratoire de l'énonciation en milieu didactique tente de contribuer à la modélisation d'une « pragmatique didactique » qui place la caractérisation des *transactions didactiques* au cœur de la problématique traitée dans ce numéro thématique : « le dire du professeur et le faire des élèves ».

Bibliographie

- BROUSSEAU, G. (1998), *Théorie des situations didactiques en mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980), *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. et PLANTIN, C. (1995), *Le Trilogue*, Lyon, PUL.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002), *Document d'accompagnement des programmes : enseigner les sciences à l'école, cycle 1 et 2*, CNDP.
- RABATEL, A. (2003), « Du rôle des postures énonciatives de surénonciation et de sousénonciation dans les analyses de corpus. L'exemple des reformulations, des connecteurs et particules discursives » in *Actes du colloque IVDA « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement »*, Bordeaux.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L. (2003), « La fonction des dimensions langagières dans un ensemble de travaux sur le contrat didactique » in *Actes du colloque IVDA « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement »*, Bordeaux.
- SENSEVY, G. (2001), « Modèle de l'action du professeur, nécessités, difficultés » in *Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, MERCIER, A., LEMOYNE, G. et ROUCHIER, A. éds, Bruxelles, De Boeck Université.
- SENSEVY, G. et QUILIO, S. (2002), « Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique », in *Revue Française de Pédagogie*, n°141, pp 47-56, Paris, INRP.
- SENSEVY, G. (2007), « Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire », Rapport de recherche PIREF, CREAD, IUFM de Bretagne.
- SENSEVY, G., MERCIER, A., SCHUBAUER-LEONI, M.L., LIGOZAT, F. et PERROT, G. (2005), « An attempt to model the teacher's action in mathematics » in *Educational studies in mathematics*, 59 (1), 153-181.
- SENSEVY, G. (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », in *Agir ensemble*, Rennes, PUR.
- SENSEVY, G. et MERCIER, A. (2007), « Agir ensemble : l'action didactique conjointe », in *Agir ensemble*, Rennes, PUR. <http://www.dr>

Conditions d'existence d'un jeu de langage, le cas de deux leçons de géographie en CM2

CHRISTINE FÉLIX

IUFM UNIVERSITÉ D'AIX-MARSEILLE 1, UMR ADEF

ALAIN MERCIER

INRP, UMR ADEF

L'acquisition d'un langage spécifique est un des enjeux de savoirs de l'enseignement disciplinaire. Et cet article a pour ambition d'étudier comment les jeux de langage produits dans une séance ordinaire de cours sont initiés par le professeur et favorisent l'élaboration de connaissances par les élèves. Plus précisément, nous montrons comment l'attention portée par un professeur au contenu disciplinaire suppose la mise en forme langagière des savoirs en jeu. Pour ce faire, nous observons une même situation d'enseignement dans deux classes de primaire (CM2) d'une même école marseillaise, à l'occasion d'une leçon de géographie donnée deux fois par le même professeur débutant, à une semaine d'intervalle. Nous analysons ces situations par une enquête en cercles concentriques, conduisant à une observation des interactions langagières orientée par l'analyse épistémologique de leur contenu en savoir.

Cadre problématique

Le cadre théorique de cette analyse s'inscrit dans une approche de didactique comparée. Il s'agit de mettre à l'épreuve des concepts nés dans le champ de la didactique des mathématiques pour décrire, expliquer/comprendre des situations d'enseignement/apprentissage. Pour ce faire, nous appuyons notre enquête sur l'analyse *a priori* de l'enjeu de savoir d'un enseignement. Brousseau (1982) a développé cette analyse pour le contrôle d'une ingénierie didactique, considérant que la

description des possibles permet seule un jugement contradictoire valide sur la contingence observée puis, par la suite, elle a été adaptée à l'observation des classes ordinaires. Cela nous permet d'engager ainsi une enquête qui vise à construire l'intrigue didactique de l'interaction observée (Sensevy et Mercier, 2007). Elle permet aussi de comprendre comment les décisions d'enseignement du professeur tiennent à l'épistémologie de l'institution scolaire. L'instruction de cette enquête suppose aussi une analyse interne qui décrit les savoirs rencontrés par les professeurs et les élèves et les rapports qu'ils entretiennent avec ces savoirs. L'analyse des relations dans le système didactique porte alors sur les *jeux de langage* observables et elle décrit le *jeu coopératif* entre acteurs, à propos d'un savoir en particulier et de son organisation. Nous considérons en effet les actions observables, pratique et manipulation des objets par les élèves et le professeur (l'un donne une carte, les autres nomment les points de la carte qui désignent des villes). Mais ces actions sont aussi bien langagières (l'un parle des aires d'influence, les autres colorient les aires dessinées sur la carte). Ces actions n'obéissent pas seulement à la rationalité des acteurs mais plus profondément à celle de la situation qui leur est faite par les transactions dans lesquelles ils sont pris et que nous décrivons comme leur jeu, définissant ainsi l'ensemble des positions dans le jeu que leur action ouvre, ce qui définit leur jeu. En ce sens, nous pensons leurs actions langagières comme des jeux de langage, par lesquels les acteurs tentent à la fois de rédéfinir le jeu ou d'en négocier les règles, et de jouer leur partie. Dans le cas des jeux relatifs à du savoir, qui n'est pas seulement pratique langagière mais aussi manipulation de systèmes symboliques, nous aurons à observer ensemble des jeux de langage et de manipulation de symboles.

Notre analyse s'intéresse donc aux trois éléments de tout système didactique – professeur, élève, savoir –. Pour rendre compte de la dynamique des actions respectives du professeur et des élèves, et comme l'ont montré Schneuwly, Dolz et Ronveau (2006), nous avons recours au synopsis qui, par une analyse « par déplacements » des points de vue conduit à des « prises de distance successives permettant d'opérationnaliser la saisie des principales informations de la séquence d'enseignement observée. » Ainsi, le synopsis permet d'extraire « des informations essentielles des transcriptions et de procéder à une reformulation des éléments sélectionnés en fonction des objectifs de la recherche ». L'analyse a priori de l'objet d'enseignement contribue pour sa part à « identifier "un problème" que les élèves et le professeur sont en mesure d'aborder et de résoudre, ainsi que les savoirs nécessaires au traitement de ce problème qu'ils peuvent tenter de mobiliser. »

Synopsis comparés des deux séances

Voici une description, dans les grandes lignes, des deux séances observées ; séance du lundi 4 mai avec les CM2-A et séance du lundi 10 mai avec les CM2-B.

CM2-a, lundi 4 mai

HEURE	OBJET DE SAVOIR/TÂCHES PROPOSÉES
13 h 35	Contrôle: les voies de communication et de transport.
14 h 00	Nommer quelques villes en complétant la carte de France. Correction.
14 h 15	Des communes aux villes: qui a-t-il de commun entre les villes? Cours dialogué professeur / élèves
14 h 35	Des zones administratives (communes, villes, métropoles): synthèse de la leçon. Lecture par les élèves du texte écrit au tableau (première partie) et commentaire par l'enseignant. Copie du texte par les élèves sur le cahier de géographie.
15 h 05	RÉCRÉATION
15 h 30	Les aires d'influences: « Placer l'initiale des villes et colorier leurs zones d'influence sur la carte ».
15 h 40	Lecture par les élèves du texte du savoir écrit au tableau (suite) et commentaire par le professeur.
16 h 00	Copie par les élèves du texte du savoir écrit au tableau (2 ^e partie).

CM2-b, lundi 10 mai

HEURE	TÂCHES PROPOSÉES
9 h 40	« Qu'est-ce qu'une ville? À qui et à quoi sert-elle? »: Cours dialogué professeur / élèves
9 h 45	Aire d'influence: « Placer l'initiale des villes et colorier leurs zones d'influence sur la carte ».
10 h 00	Zone/aire d'influence d'une ville: Cours dialogué.
10 h 30	RÉCRÉATION
10 h 50	Des zones administratives aux aires d'influence d'une ville: synthèse de la leçon: Lecture par les élèves du texte complet écrit au tableau, commentaire par le professeur.
11 h 00	Des communes aux villes: Copie par les élèves du texte écrit au tableau.

Ce premier découpage, en repérant les moments où se réalisent les gestes du professeur, contribue à cibler des épisodes qui renferment des éléments nécessaires à la compréhension des enjeux de l'activité didactique. Et la comparaison montre déjà combien l'organisation des deux séances diffère. Par ailleurs, cette description attire l'attention sur le texte écrit au tableau par l'enseignant avant la leçon, texte qu'il n'efface pas d'une fois sur l'autre et qui semble commander à l'activité conjointe du professeur et des élèves. Ce texte est l'enjeu de sa leçon, la première partie fait le lien avec les travaux précédents, sur les communes, et la seconde constitue l'étude du jour, l'aire d'influence des villes. En voici quelques extraits afin de mieux comprendre les jeux de langage qui se construisent autour de cet objet enseigné :

Texte écrit au tableau: Les communes françaises

Le territoire de la France est divisé en 36000 communes environ. .../...
 Leur création date de la Révolution française en 1790. Les révolutionnaires décidèrent de remplacer les paroisses de l'Ancien régime par les mairies .../... C'est pourquoi le plus souvent la mairie et l'église se trouvent au centre de la commune. .../... Suivant l'activité principale des villes, il existe des villes administratives, commerciales, industrielles, touristiques.

Comme le montre le synopsis, rappelons ici que le travail du professeur avec les élèves consiste d'abord à tenter d'obtenir qu'ils disent, à l'oral et sous sa direction, des éléments de ce texte (écrit, mais qui demeure caché). Ce « cours dialogué » se poursuit dans les mêmes conditions à propos de la deuxième partie du texte, qui commence ainsi :

L'activité d'une ville a une grande influence sur ses voisins plus ou moins lointains. En effet, l'aire d'influence d'une ville est constituée par tout le territoire qui profite de l'activité de cette ville.

Ainsi, les plus petites villes (2 000 à 30 000 habitants) proposent leurs commerces et leurs services aux villages qui les entourent.

Les villes moyennes (de 30 000 à 1 000 000 habitants), animent souvent l'économie de leur région grâce à leurs entreprises et leurs universités. .../...

À ce niveau de l'analyse, il apparaît cependant pertinent de suspendre toute interprétation et poursuivre l'enquête par une confrontation et des ajustements entre l'analyse de la transposition et l'analyse de la situation de classe, permettant de s'assurer qu'il existe bien dans les programmes un objet de savoir relatif à l'aire d'influence et comprendre en quoi et comment se construit un espace langagier autour de cette notion.

De l'objet enseigné à l'objet d'enseignement

Comme le précisent les instructions officielles, l'enseignement de la géographie est l'occasion de transmettre aux élèves de cycle 3 les connaissances nécessaires pour « nommer et commencer à comprendre les espaces dans lesquels ils vivent et qu'ils contribuent, à leur échelle, à transformer. » Dans le cadre de cette leçon, le professeur est encouragé à traiter plusieurs points : « Le réseau de communication, le réseau urbain, la région, le département, la commune ; l'aire d'influence d'une petite ville ou d'un pays ; la place de Paris dans l'espace national ». *L'aire d'influence d'une petite ville ou d'un pays* peut donc être considérée comme une des notions essentielles de cette leçon.

L'analyse des textes officiels confirme que l'on attend du professeur qu'il organise un milieu pour l'étude des communes françaises à partir d'exemples connus des élèves, un milieu où s'articulent *notions* (ville ou aire d'influence) et *notations* (les symboles, des cartes) afin de contribuer à une meilleure maîtrise, par les élèves, de repères et outils géographiques. On comprend également que le professeur est tenu de

tout mettre en œuvre afin de «[...] faciliter l'expression des élèves à propos des connaissances qu'ils ont du sujet, de la façon dont ils se le représentent ou des questions qu'ils se posent.»

On notera que les instructions officielles et programmes incitent à un type défini d'activités langagières: un jeu de questions que le professeur est invité à construire et mettre en œuvre dans la classe, et la construction d'une «courte synthèse». Le jeu de questions est l'occasion d'une première mise en place du vocabulaire à retenir, juste avant d'avoir à identifier et analyser quelques documents simples; la synthèse est un support permettant au professeur de dégager, avec les élèves et selon leur niveau, «l'important de l'accessoire, le général du particulier» et de les aider à «mettre en forme la trace écrite qui doit être conservée et retenue».

Observons à présent quelques échanges professeur/élèves lors de ce cours dialogué, dans l'une puis dans l'autre des deux séances.

A *nalyse comparative de deux épisodes significatifs*

Dans cette partie, nous nous proposons d'étudier la mise en place collective d'un jeu de langage avec les élèves et pour les élèves, ainsi que les moyens de régulation par lesquels l'enjeu du jeu (apprendre à parler de la notion d'aire d'influence) est défini. Cet enjeu est d'abord inconnu des élèves, puisqu'il correspond au savoir que le professeur a l'intention d'enseigner.

Épisode 1 : Recherche d'un jeu dans le CM2a, le 4 mai

Le professeur débute par une question (pour faciliter la lecture des extraits du corpus, on souligne les énoncés où un enjeu de savoir peut être déclaré. Nos remarques sont en italique et signalent les déclarations, les notations ou les objets qui font implicitement ou explicitement référence à un enjeu.)

Heure	Locuteur	
		[...]
14h15	professeur	Allez... vos yeux ici... vous venez de compléter une carte... regardez la cette carte... à chaque fois... <u>il y a ce symbole</u> (les rayons marquant l'aire d'influence)... <u>qu'est ce que cela représente</u> ... levez le doigt hein... je n'entends que comme ça... qu'est ce que ça représente... [...]
	P	Dites-moi... il y a des grandes villes il y a aussi des petites villes... <u>dites-moi quel point commun vous trouveriez entre les petites les moyennes et les grandes villes</u> ... à votre avis quel point commun y a t-il entre toutes les villes... françaises.

Heure	Locuteur	
	Gabrielle	Il y a des habitants [...]
	P	Alors il y a des habitants c'est vrai mais [...]
	Thibault	<i>inaudible</i>
	P	Attention je ne vous demande que les points communs qu'il y a entre les villes...il peut y avoir des endroits où il y a des habitants qui n'habitent pas dans des villes...donc je vous demande un point commun...des points communs [...]
	Nadia	Des transports
		[...]

Les échanges se poursuivent, à la recherche de « ce que les villes ont en commun » ; question à laquelle les élèves tentent de répondre par une énumération d'objets : des habitants, des transports, des gares, des immeubles. Le professeur les invalide, ils sont inappropriés pour jouer le jeu visé. Le professeur se trouve en difficulté, comme ses élèves. Après une excursion dans l'histoire des communes, il reprend :

		[...]
9 min 06	P	Qu'est ce qu'il y a de commun entre les villes... il y a des immeubles et des maisons qui sont un peu resserrés... sinon on ne parle pas de ville... une ville c'est un endroit où il commence à y avoir des immeubles... <u>il y a quoi d'autre dans une ville...</u> que l'on trouve...
9 min 18	Alexia	Des magasins
	P	<u>Des magasins...</u> c'est à dire des commerces... on peut trouver quoi d'autre... on va parler des petites villes pour l'instant...
		[...]

La reprise montre ce qui est, pour le professeur, l'enjeu : identifier certaines fonctions des villes, au-delà du fait que ce sont aussi des communes. Ces fonctions permettent de définir une typologie géographique des villes. Mais elles ne sont pas appelées par la question initiale du professeur sur ce que l'on trouve dans les villes. La difficulté vient de ce que le point de départ du professeur est l'opposition historique entre mairie et église comme centres du pouvoir administratif et politique (la constitution des communes à la Révolution, la mairie gérant un État Civil laïque) : ce changement historique (qui se nommerait « de la paroisse à la commune ») devrait permettre de déboucher sur un champ conceptuel proposé par la géographie (de la commune à la ville) et qui jouerait sur l'opposition administration/services pour aboutir à penser les villes comme lieux géographiques du regroupements de services économiques, commerciaux, culturels et administratifs, lieux d'échanges. Le jeu de langage que permet commerce pour magasin est loin du compte. Le jeu attendu ne se construit pas et le dialogue est dialogue de sourds. La fonction d'éducation réussit à peine mieux aux élèves que la fonction commerciale, l'entreprise et son siège social tombent à plat. Le professeur décide alors de relancer le dialogue en posant une nouvelle question : « À quoi servent les villes ? »

142

Mais, conservant la même ligne de réponse, les élèves poursuivent par l'énumération de fonctions destinées aux habitants (habiter, se protéger).

	P	À quoi ça sert une ville... qu'elle soit petite moyenne ou grande... à quoi elle peut servir
12'24	Clément	Pour y habiter
	P	Ca sert à y habiter d'accord... donc ça sert aux gens qui sont à l'intérieur de cette ville... ils y habitent
	Clément	oui
12'32	Lilia	Pour s'y nourrir
	P	Se nourrir
12'36	Gabrielle	S'éduquer
	P	D'accord... apprendre
12'40	Thibault	Se protéger
	P	(Rires) non
	Antoine	<i>inaudible</i>
12'51	P	Oui ça c'est trop large... donc la ville elle sert à tous les gens qui y habitent... est-ce qu'elle sert à d'autres personnes?

C'est en ce point que le meilleur élève possible pourrait s'apercevoir que l'enjeu est le concept géographique de découpage du territoire en aires d'influence. L'aire d'influence d'une ville universitaire, administrative ou industrielle s'observe par les déplacements des personnes extérieures, venues utiliser un service. C'est l'indication explicite que donne le professeur, au terme de 13 minutes de dialogue. Plus clair que Topaze, il demande: « Donc la ville elle sert à tous les gens qui y habitent. Est-ce qu'elle sert à d'autres personnes? ». La réponse est la carte des aires d'influence et en effet les élèves auront bientôt à « entourer puis colorier des aires d'influence » définies à partir de liens graphiques entre de petites villes (non identifiées) et de grandes villes (dont on a marqué le nom sur une carte antérieure); les élèves manipuleront donc une notation conventionnelle de la notion sans devoir s'affronter au réseau des notions associées. Un jeu est officiellement en place et son enjeu est déclaré, mais cette déclaration demeurera formelle.

Épisode 2: Mise en place d'un jeu dans le CM2b, le 10 mai

Le texte visé est le même, la mise en scène inchangée. Nous sélectionnons comme précédemment les extraits qui montrent les jeux de langage de l'épisode.

	P	Non... qu'est ce qu'une commune
	Élodie	Une commune c'est là où il y a une mairie... organisée autour d'une mairie.
		[...]
	P	Oui il y a une mairie... quelle est la différence... heu... quand est ce qu'on peut appeler... une commune... on peut dire alors celle là c'est aussi une ville... <u>quand est-ce qu'on peut dire ça</u>
	Fouzia	Parce que en fait il y a plein d'immeubles et il y a que...
	P	Oui encore il y a des maisons qui sont serrées... des immeubles... beaucoup de constructions... beaucoup de commerces... alors on avait discuté un petit peu de l'utilité... <u>l'utilité d'une ville</u> ... à quoi sert une ville... à votre avis... <u>à quoi ça sert... une ville pas une commune... on va représenter ici au tableau</u> ... on représenta une ville... cette ville là imaginez c'est Marseille... non pas Marseille... une autre ville...
	Es	Lyon (classe entière)

P	allez Lyon... je vais la désigner... <u>je vais la désigner par son nœud initial...</u> c'est-à-dire seulement... je vais désigner Lyon par son nœud initial... à quoi ça sert une ville... Thibault tu poses ça par terre tout de suite... <u>alors elle sert</u> <u>aux gens qui viennent dedans...</u> à qui sert-elle cette ville... <u>les gens qui vien-</u> <u>nent...</u> elle leur sert pour quoi...
---	---

Le processus de définition d'un jeu (Sensevy et Mercier, 2007) est ici tout différent: le professeur en effet initie rapidement l'échange sur le point essentiel de la leçon et il ne laisse pas durer l'ambiguïté sur le fait que les services d'une ville ne sont pas destinés à ses seuls habitants. Il fait le lien entre le schéma et le problème (désignant la ville par « son nœud initial ») et il ne laisse pas la place à un débat en donnant immédiatement l'indication sur le fait que la ville sert « à ceux qui y viennent ». Il y insiste :

P	donc elle met à disposition des gens des commerces... est-ce qu'elle met à disposition des commerces <u>seulement aux gens qui habitent dans la ville...</u>
Es	non (toute la classe)
P	qui donc peut aller dans les commerces d'une grande ville...
Thibault	des étrangers...
P	oui mais ne va pas chercher par là... les touristes effectivement mais sans aller si loin...
Matis	des gens qui habitent à côté mais qui n'ont pas de commerces...
P	des gens qui habitent à côté par exemple et qui n'ont pas de commerce... [...] <u>... est-ce que Lyon à votre avis peut offrir d'autres intérêts que d'offrir des</u> <u>commerces aux gens qui habitent la ville et qui habitent autour...</u>

L'enjeu est défini, c'est la recherche des divers services rendus par les villes à leur environnement humain : nous sommes environ à la quatrième minute de la séance.

P	[...] ... alors les prisons... on a parlé des hôpitaux...les grands services... les préfectures... ça sert à quoi les préfectures... pour les gens...
Fabien	pour faire des papiers
P	pour faire tout un tas de papiers administratifs donc vous voyez il y a tout un tas de gens qui profitent de l'activité qu'il y a dans la ville de Lyon... ..déjà tous ceux qui habitent dans Lyon et qui en profitent et puis beaucoup de gens qui habitent autour de cette ville et bien regardez (en montrant le ta- bleau) si je relie tous les villages... tous les bourgs... toutes les communes qui profitent de l'activité de la ville de Lyon voilà ce que j'observe... ..je relie les extrémités de toutes les communes qui profitent de la ville de Lyon et puis...
Léa	<u>ça fait un peu un département...</u>
P	alors regarde ce que ça fait une fois que j'ai relié ces communes... je vais... je vais colorier l'intérieur dites moi ça... là... ce que je fais... tout ce rouge... on appelle ça comment...
Lara	une aire
P	une aire... tout ce rouge-là on appelle une aire et Lyon... pour trouver le se- cond mot... on dit qu'elle a cette ville de Lyon... a sur les commune alen- tours une grande... (montre un élève du doigt)
Ronan	<u>influence...</u>

Le jeu de langage peut être mis en place. Cette définition comporte non seulement un vocabulaire notionnel, comme disent les professeurs d'école et leurs conseillers pédagogiques, mais aussi la notation efficace et culturellement reconnue qui correspond à ce vocabulaire : l'aire d'influence de Lyon est aussi une zone rouge sur une carte des environs de Lyon, le processus de sa construction a été démontré par le professeur. On pourra maintenant observer le jeu qui se développe et sa régulation : les élèves colorient les aires d'influence de quelques villes, sur la carte fournie, puis le professeur engage le jeu de langage que permettent la notion et la notation associée :

P	Posez vos crayons... levez vos mains... vos mains... ...regardez votre carte... <u>Est-ce que toutes les villes ont les mêmes aires d'influences...</u>
Es	non (ensemble)
P	qu'est ce que voyez sur votre carte
Alex	<u>il y a des villes qui ont des aires plus grandes</u>
E	il y a des villes plus petites et des aires d'influences plus grandes... pourquoi des villes ont des grandes influences et des autres plus petites
Lara	parce que <u>dans des villes il y a plus d'activité et dans d'autres il y a moins d'activités</u>

Bien sûr, le travail ne se fait pas en autonomie, comme le demande la doxa pédagogique universitaire moderne. Pourtant le trilogue professeur / élève interrogé / classe fonctionne : ainsi, un élève introduit le terme d'activité d'une ville pour désigner l'ensemble des services qu'elle offre, montrant un bon exemple de ce que peut produire un jeu de langage collectivement installé et dont la forme de vie est efficacement régulée. Au point que l'on pourrait croire que ce cours a été répété par les élèves ! Alors qu'il l'a seulement été par le professeur.

En conclusion

La comparaison des deux séances montre que dans un cas le professeur ne parvient pas à centrer les élèves sur l'enjeu de la séance alors qu'il y réussit la seconde fois. Ainsi, ce qui pouvait sembler incapacité des élèves à entrer dans le jeu proposé s'avère avoir été difficulté du professeur à proposer un jeu, dans sa première tentative d'enseignement. Sa réussite relative avec le CM2b montre que certains élèves parviennent à suivre le développement du dialogue professeur-classe pour le transformer en un trilogue ayant une certaine efficacité didactique pour eux comme pour certains de leurs camarades de classe. Le professeur, avec cette classe de CM2b, parvient à construire une référence commune capable de leur désigner un objet à étudier et une manière d'engager cette étude. Ce ne sont donc pas les savoirs langagiers des élèves qui sont à mettre en défaut dans le CM2a mais davantage le fait

que ces élèves ne peuvent entrer dans un espace de jeu pour y jouer leur part dans l'interaction avec le professeur.

Nous retrouvons dans ce travail, les résultats de l'équipe Tiberghien (2007) relatifs à la manière dont on entre dans le discours d'une science, notamment dans la mise en place d'un lexique ou d'éléments de lexique et d'une manière de les intégrer dans les énoncés. Par exemple, revenons au texte de synthèse écrit au tableau par le professeur et prenons le terme « territoire ». Il apparaît deux fois, une première fois au tout début, dans l'énoncé : « Le territoire de la France est divisé en 36 000 communes environ » puis dans la seconde partie du texte « En effet, l'aire d'influence d'une ville est constituée par tout le territoire qui profite de l'activité de cette ville. » On remarque que ce terme géographique est d'abord utilisé pour décrire et nommer l'organisation administrative, – une référence, en principe, commune aux élèves car construite dans les séances précédentes. Dans le second énoncé, il est repris et associé à la notion « d'aire d'influence » et plus précisément à la notion « d'aire d'influence d'une ville qui profite de l'activité... ». Il y a dans ce second énoncé une connaissance de ce que signifie « territoire » qui n'existe pas dans le premier énoncé. Nous nommons « jeu de langage », ce travail qui consiste à transformer le sens initial du terme « territoire » en en faisant usage dans un registre spécifique, ici plus fortement géographique. Nous remarquons cependant que dans cet exemple, « territoire » appartient au texte de synthèse de la leçon. Pour autant, appartient-il au lexique des élèves ? Dans quels énoncés ? Peut-on l'attester ? L'enquête montre que non seulement il n'est pas dans le discours des élèves mais encore qu'il n'apparaît pas dans le discours du professeur tout au long du dialogue avec la classe. Autrement dit, le seul jeu de langage avec la notion de « territoire » est dans le texte écrit. Sera-t-il repris ultérieurement dans le cadre d'une autre leçon de géographie ? Le travail de la notion sera-t-il laissé à la charge des parents, dans l'espace d'étude privé ? Il est difficile de répondre à ces questions, qui sont pourtant essentielles dans la compréhension des phénomènes que nous étudions. Pour autant, la manière dont nous proposons d'analyser les interactions entre le professeur et les élèves, du point de vue des « jeux de langage avec les objets enseignés » devrait contribuer à une meilleure compréhension des conditions d'entrée et de passage d'un langage à un autre. Ainsi, il est pertinent d'étudier les enjeux langagiers de l'interaction autour de trois temps principaux :

- la mise en place d'un espace de jeu des élèves avec des objets (géographiques) : notations (en particulier, graphique des aires d'influence de quelques villes françaises) et notions (aire d'influence, ville/commune, service, métropole).
- la régulation du jeu et l'accompagnement des élèves par le professeur, pour qu'ils rencontrent l'enjeu du jeu (des savoirs géographiques, notions et notations associées),

- l'analyse de l'enjeu du jeu par le professeur et les élèves (les savoirs qu'ils ont officiellement et effectivement identifiés dans le cours de l'activité conjointe).

L'intérêt d'une telle analyse est d'autant plus grand que les instructions officielles ne cessent de rappeler que « chaque professeur est comptable de cette mission prioritaire », celle qui consiste à « intégrer la dimension langagière dans les apprentissages » sans dire comment il convient d'articuler apprentissages langagiers et apprentissage disciplinaires.

Bibliographie

- ASSUDE, T. et MERCIER, A. (2007), « L'action conjointe professeur-élèves dans un système didactique orienté vers les mathématiques ». In SENSEVY, G. et A. MERCIER, A., *Agir ensemble*. Presses Universitaires de Rennes, pp. 153-185.
- BROUSSEAU, G. (1982), *Les Objets de la didactique des mathématiques, Actes de la II^e école d'été de didactique des mathématiques*, 31-36, Orléans, IREM d'Orléans.
- FÉLIX, C. (2004), *La Verbalisation de et dans l'activité d'enseignement/apprentissage : une pratique différentielle ?* Actes sur CDRom du Colloque : Faut-il parler pour apprendre ?, IUFM Arras, 17, 18 et 19 mars 2004.
- FÉLIX, C. (2003), Aménagement d'un milieu et activités « cognitivo-langagières », Actes sur CDRom du colloque *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, IUFM d'Aquitaine, 3, 4 et 5 avril 2003.
- FÉLIX, C. (2003), « Mal-entendus » des interactions didactiques, Actes sur CDRom du colloque *La discussion en Éducation et en Formation : socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté*, CERFEE, IUFM et Université P. Valéry de Montpellier, 23 et 24 mai 2003.
- IUFM DE LYON (2006) *Jeux et enjeux de langage dans l'élaboration des savoirs en classe*, Études coordonnées par DURAND-GÉRIER V., HÉRAUD J-L, TISSERON C., Presses Universitaires de Lyon.
- MERCIER, A. (1998), « La participation des élèves à l'enseignement ». *Recherches en didactique des mathématiques*, 17(3), 279 - 310.
- SCHUBAUER-LEONI, M. (1986), « Le contrat didactique : un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique ». *Journal européen de psychologie de sciences de l'éducation*, 1(2), 139-153.
- SENSEVY, G. et MERCIER, A. (2007), *Agir ensemble*. Presses Universitaires de Rennes.
- TIBERGHEIN, A. et al, (2007), « Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps », in *Agir ensemble*, Presses Universitaires de Rennes.

L'enjeu de l'interdisciplinarité dans l'enseignement de la L1 et de la L2 à l'école

JOCELYNE ACCARDI
ET MARIE-NOËLLE ROUBAUD
IUFM UNIVERSITÉ D'AIX-MARSEILLE I, UMR ADEF

L'enseignement de la langue française, langue de scolarité (L1) et de la langue vivante étrangère (L2) nous amène à réfléchir sur ce que ces deux disciplines ont en commun. Le dénominateur commun est le «L» de «Langue» qui fait qu'à l'école, en L1 et en L2, on enseigne des savoirs d'une langue et sur une langue. Cette remarque nous amène immédiatement à nous interroger sur la pertinence d'articuler l'enseignement de ces deux L et d'introduire le concept d'interdisciplinarité dans l'élaboration du curriculum tant dans l'enseignement que dans la formation. Des questions se posent alors: Peut-on favoriser la maîtrise de la L1 tout en poursuivant un but d'enseignement/apprentissage d'une L2? Est-il possible, à ce stade d'enseignement d'une discipline nouvelle, d'introduire une articulation entre la L1 et la L2? Un tel dispositif est-il pertinent et bénéfique pour l'élève? Comment l'enseignant peut-il s'y prendre pour construire ce dispositif qui intègre les deux langues et les savoirs correspondants? À quels savoirs doit-il se référer pour la construction d'un curriculum et de dispositifs?

Il s'agit donc de réfléchir sur la discipline «français» (L1) en tant qu'outil de transmission des savoirs et comme objet de savoir via une approche réflexive de l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante étrangère et vice versa, au cycle 3 de l'école primaire¹. L'hypothèse de travail est que la référence à la langue française, comme outil et objet pour enseigner des savoirs d'autres disciplines, serait bénéfique à l'élève pour s'approprier les savoirs linguistiques et non linguistiques, culturels et interculturels d'une L2, et cela dès l'école primaire. L'élève se trouverait, ainsi, directement confronté à l'intérêt de l'usage des et la L1 et les rares recherches sur les interactions entre ces deux langues, il consoliderait les savoirs appris en L1 et il parviendrait à donner plus de sens aux apprentissages réalisés en L2.

1. En France, le cycle 3 de l'école primaire correspond à des élèves des classes de CE2, CM1, CM2, âgés de 8 à 11 ans.

Notre cadre théorique

Il se fonde sur des concepts majeurs tels la transposition didactique (Chevallard, 1985) et les savoirs multiréférentiels (Accardi, 2001), et l'interdisciplinarité qui permet d'articuler deux disciplines sœurs : la L1 et la L2 à partir des savoirs similaires de celles-ci.

Une réflexion sur les fondements de l'interdisciplinarité s'impose. En quoi construit-elle du sens dans la pratique enseignante et en quoi cette pratique est-elle bénéfique aux élèves ? Cette recherche s'appuie sur les travaux relatifs à l'interdisciplinarité tant au niveau de la formation qu'au niveau de l'enseignement (Lenoir, Rey et Fazenda, 2001).

Les avantages de l'interdisciplinarité pour l'enseignement / apprentissage sont multiples :

- elle permet l'intégration des savoirs (Lenoir et Sauvé, 1998) et leur transfert de la part des élèves (Boyer, 1983) ;
- son utilisation se justifie parce qu'elle présente les savoirs comme un tout (Legrand, 1986) ;
- elle évite le découpage disciplinaire académique qui véhicule une conception « élitique » de l'appropriation des savoirs (Berstein, 1997) ;
- elle est un moyen de différenciation pédagogique (Legrand, 1986) ;
- elle augmente la motivation et la réussite des élèves (Beane, 1995 ; Kain, 1993).

Croiser le choix d'un enseignement interdisciplinaire avec les travaux des psycholinguistes et des didacticiens des langues sur l'apprentissage semble pertinent. En effet, les recherches des psycholinguistes sur l'articulation entre langue maternelle (LM) et L2 montrent que l'apprentissage de la langue vivante étrangère a un effet positif sur les capacités générales de traitements des textes en LM.

Gaonac'h (2002) affirme que cet effet bénéfique s'expliquerait par des stratégies impliquant une prise de distance par rapport à la langue en général, qui favoriserait l'apprentissage des langues et serait profitable dans le passage à l'écrit pour la LM. Fayol (1985), à partir des travaux sur la compréhension et la production de textes, montre que les apprenants acquièrent et maîtrisent d'importantes connaissances sur les caractéristiques structurales des récits. Gombert (1990), intéressé par les manifestations d'une attitude réflexive sur le langage et son usage, souligne la nécessaire mise en place de recherches appliquées.

Depuis une quinzaine d'années, des didacticiens des langues se penchent sur la nécessité d'articuler la LM et la L2. Ducancel (1992) s'engage dans cette voie, regrette le peu de rapports entretenus par la L2 et la L1 et les rares recherches sur les interactions entre ces deux disciplines. Coste (1993) avance qu'une séparation excessive entre les didactiques de la LM et de la L2 n'est pas bénéfique à l'élève. Dabène (1992) attire l'attention sur l'intérêt d'une réflexion dont le but est le

développement, chez l'enfant, de la conscience métalinguistique. En effet, des activités menées sur la langue maternelle et sur les langues étrangères sensibilisent l'enfant aux spécificités de l'univers du langage. Luc (1992) souligne l'intérêt de rapprocher didactique du français et didactique des langues dans une démarche réflexive. Récemment, Deyrich et Olivé (2004) explorent la transférabilité des apprentissages de ces deux disciplines à l'école élémentaire. C'est dans ce courant théorique que s'inscrit la présente recherche. Nous espérons valider notre hypothèse selon laquelle l'utilisation du conte en L2, au programme de français au cycle 3 à l'école primaire, permet de faire découvrir aux élèves des savoirs introduits dans les dispositifs d'enseignement et déjà connus en français: le conte, comme genre littéraire à différencier des autres types de textes étudiés à l'école, le paratexte de l'album et ses différentes pages de couverture, le schéma narratif, les contenus spécifiques du conte, ainsi que la compréhension de l'œuvre, sa construction, ses personnages, ses circonstances et les fonctions langagières préconisées par le niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues².

C *e que les textes officiels nous apprennent sur la L1 et la L2*

Accardi (2006) a comparé les textes des Instructions Officielles³ et des Documents d'accompagnement des programmes⁴. Elle a constaté qu'en français langue maternelle, le texte cible des compétences de compréhension orale (écouter) et d'expression orale (dire), de compréhension écrite (lire) et d'expression écrite (écrire) alors qu'en L2, certaines de ces compétences ne sont pas développées, ou pas de la même façon, selon les langues.

Ainsi, si l'italien spécifie dans les compétences de compréhension orale l'importance de « percevoir l'intonation, les phonèmes », « repérer, discriminer et reconnaître des éléments du flux langagier authentique et de le signaler en levant la main », l'allemand, l'anglais et l'espagnol proposent d'écouter « pour retrouver et montrer l'image correspondant au passage lu », « pour proposer un titre » ou « pour reconstruire l'histoire en images » mais rien n'est dit sur la perception. Bien évidemment, si ces exercices sont utiles pour la compréhension orale d'une LVE, toutes les langues ne devraient-elles pas proposer également aux élèves des activités sur l'intonation et sur les phonèmes, sans négliger le repérage, la discrimination et la reconnaissance d'éléments reconnus dans le flux langagier ?

S'agissant des compétences d'expression orale, toutes les langues proposent de répéter des énoncés afin de les mémoriser, mais de façon

2. Conseil de l'Europe, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

3. Ministère Éducation nationale. (2002), *B.O. Hors-série du 14 février 2002, Nouveaux Programmes de l'école élémentaire. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Ministère Éducation nationale. (2002), *B.O. Hors-série du 29 août 2002, Programme des langues étrangères ou régionales à l'école primaire*.

4. Ministère Éducation Nationale. (2002), *Les Langues vivantes*, Documents d'Accompagnement des Programmes, CNDP.

différente. En revanche la compétence de compréhension écrite est absente dans les Documents d'accompagnement des programmes d'allemand et d'italien. Quand à la compétence d'expression écrite, elle n'est pas mentionnée dans les Documents d'accompagnement des programmes de l'allemand et de l'espagnol. Elle se limite à l'activité de « copier » et « recopier » en anglais et en italien, où cet acte est réduit à deux mots. Toutes les langues ne pourraient-elles pas bénéficier des réflexions menées par chacune et des options prises pour élargir les compétences à travailler et multiplier les activités à proposer aux élèves ? Désireuses d'avancer dans cette réflexion, nous avons souhaité comparer l'étude du conte en L1 et en L2 dans des manuels scolaires de cycle 3 (Accardi et Roubaud, à paraître).

Vers l'interdisciplinarité en L1 et L2 à partir de manuels scolaires du cycle 3 sur le conte

La comparaison a été élaborée à partir d'une grille de compétences prenant en compte les deux dimensions de la langue – l'oral et l'écrit – regroupées en quatre types de compétences, qu'on retrouve dans les instructions officielles : compétences en compréhension orale (écouter), compétences en expression orale (dire), compétences en compréhension écrite (lire), compétences en expression écrite (écrire). Cette grille d'analyse a permis de recenser les tâches à réaliser par les élèves dans les manuels scolaires de L1 et de L2 et de les traduire en compétences pour les comparer.

Il en ressort que l'étude du conte en L1 et en L2 présente des similitudes (l'aspect structurel...) mais aussi des différences que nous allons exposer point par point :

– en compréhension orale (écouter)

En L2, l'enseignant s'appuie sur les images pour faciliter la compréhension du texte à l'oral alors qu'en L1, aucune tâche de ce type ne semble proposée. De même, en L2, un travail important est mené sur la spécificité de la langue (repérage des phonèmes, le nom d'un personnage) alors qu'en L1, les manuels posent comme acquis la reconnaissance des éléments linguistiques dans la chaîne orale. L'absence de ces activités en L1 nous invite à nous interroger sur leur pertinence pour l'enseignement de la L1 : l'appui sur les images ne pourrait-il pas être exploité en L1 avec les élèves en difficulté ? Ne serait-il pas utile, en L1, de faire identifier les personnages à l'oral et repérer les substituts qui les représentent ? Ces activités de différenciation pédagogique n'aideraient-elles pas les élèves les plus démunis à comprendre oralement un texte ?

– en expression orale (*dire*)

En L2, de nombreuses activités de reproduction sont proposées à l'élève afin d'acquérir des automatismes langagiers (répétition du lexique, des structures) et sont absentes en L1. Cette démarche ne pourrait-elle pas être reprise en L1 afin d'améliorer les compétences langagières des élèves en difficulté dans cette langue ?

En L2 aucune activité d'interprétation suite à l'écoute du texte n'est proposée tandis qu'en L1, l'enseignant demande à l'élève d'exprimer son opinion ou de donner son avis. Ne pourrait-on pas passer modestement en L2 à l'expression des ressentis face aux personnages en se référant aux fonctions langagières du niveau A1 : « j'aime, je n'aime pas, je déteste ce personnage » ? L'enseignant pourrait même envisager d'amener l'élève à se projeter dans le texte comme en L1 : imaginer, par exemple, ce qui va arriver au personnage.

Si en L2, les activités sur le dire se centrent sur la théâtralisation du texte afin de favoriser l'imprégnation de structures linguistiques, en L1, l'élève lit pour mettre le ton. Mais pourquoi ne pas proposer ces tâches à certains élèves de L1 ou de L2 ? Théâtraliser un texte favoriserait alors chez un élève en difficulté sa compréhension et la mémorisation de structures et lire un texte amènerait un bon élève de L2 à une lecture expressive.

– en compréhension écrite (*lire*)

En L2, des démarches plurielles de lecture à haute voix sont nécessaires à l'imprégnation phonétique pour que l'enseignant corrige la prononciation lors de lectures : interactive, entraînée et dialoguée⁵. En L1, ce sont les tâches de lecture silencieuse qui sont privilégiées, l'enseignant vérifiant ainsi la compréhension du texte par l'élève. Pour aider celui-ci à réaliser ces tâches seul, face à son texte, l'introduction de ces démarches plurielles en L1 ne serait-elle pas profitable, le faisant passer d'une activité collective à l'oral à une recherche individuelle d'informations dans le texte ?

– en compréhension écrite (*écrire*)

En L2, les activités de production sont limitées le plus souvent à la reproduction (copier, compléter un texte à trous) tandis qu'en L1 sont proposées des tâches de production mettant en jeu la planification de l'écriture. Ne pourrait-on pas travailler cette compétence d'écrire en L2 (au cycle 3) en s'inspirant d'activités proposées en L1 : en remettant en ordre, par exemple, un texte court donné dans le désordre ?

Grâce à cette analyse comparative du travail sur le conte en L1 et L2, nous proposons d'introduire l'articulation de certaines tâches de la L1 et de la L2 dans un souci de performance pour les élèves au niveau linguistique. Cette transférabilité des compétences langagières des deux langues introduit une différenciation dans l'apprentissage des élèves, comme l'écrivent Accardi et Roubaud (à paraître). Les deux langues ont donc à « apprendre » l'une de l'autre.

5. Pour la définition de ces termes « interactive », « entraînée », cf. Accardi et Roubaud (à paraître).

Deux expérimentations en classe sur l'interdisciplinarité en L1 et en L2 au cycle 3

Une expérience menée dans une classe de CE2, avec des élèves âgés de 8 ans, à Marseille (Accardi, 2003) avait pour but d'articuler le travail fait en français (L1) et en espagnol (L2) autour du conte *Le Petit Chaperon Rouge* à partir de l'écoute, la compréhension, la réécriture et la théâtralisation dans les deux langues. L'édition choisie du conte en espagnol, *Caperucita Roja*⁶, contenait 33 pictogrammes, facilitant l'écoute du conte connu en L1.

L'expérience a commencé par la lecture complète du conte en espagnol, par l'enseignante. Elle s'est poursuivie, au cours suivant, par la relecture de la première page du conte et la présentation des pictogrammes. Cette relecture a favorisé la participation interactive des élèves qui nommaient les mots concrets représentés par les pictogrammes.

La lecture du conte, devenue ritualisée (deux fois par semaine), avançait régulièrement avec l'ajout d'une nouvelle étape. Ces ajouts étaient l'occasion de reprendre, à chaque séance, toute l'histoire de façon interactive.

Fréquence et régularité de la répétition ont progressivement libéré les élèves de l'aide de l'enseignante pour nommer les pictogrammes des étapes antérieures. À la fin de la lecture du conte, les pictogrammes, accompagnés de leur forme graphique, furent distribués aux élèves pour qu'ils associent signifié et signifiant et procèdent ainsi à la double identification forme / sens dont parle Luc (1998) pour la L2. Cette première phase a duré 10 heures sur 10 semaines.

Cette lecture interactive, prenant appui sur les pictogrammes montrés, répétés puis mémorisés, a fait participer les élèves et retenu leur attention pendant l'écoute du conte. Cependant, l'objectif de cet enseignement / apprentissage n'était pas de faire mémoriser par les élèves des listes de mots, mais de les amener, par les écoutes multiples du conte, à une imprégnation de phrases complexes dans un long flux langagier, comme c'est le cas en L1.

Lors d'activités spécifiques, les élèves, s'appuyant sur le lexique du conte, élargissaient les champs lexicaux⁷ (les vêtements, les couleurs, les aliments, les animaux...) et manipulaient ce nouveau vocabulaire dans des structures syntaxiques simples.

La lecture de chaque étape en L2 fut l'occasion de repérer les connecteurs temporels qui structurent le conte, de les placer dans un tableau et de les comparer avec ceux utilisés en L1. Cette démarche comparative a consolidé les savoirs sur le schéma narratif dans les deux langues. Quant à la production orale de phrases sur le conte, elle a eu

6. *Caperucita Roja*, Ed. Todolibre (Coll : «Leo con pictogramas»).

lieu après chaque étape lorsque les élèves ont manipulé quelques fonctions langagières en lien avec les personnages, leurs actions, les lieux, etc. : se présenter, présenter l'autre, dire où l'on se trouve, dire ce que l'on fait... Certaines de ces phrases reprenaient celles qu'ils avaient l'habitude de prononcer lors des rituels du matin ou lors des activités spécifiques.

Lorsque la lecture du conte en L2 a été achevée, l'enseignante a transformé le texte pour le théâtraliser. C'est alors que les élèves ont manifesté le désir de produire oralement le dialogue de la rencontre du Petit Chaperon Rouge avec le loup. Cette production modeste a montré que les savoirs construits lors des séances précédentes pouvaient être réinvestis par eux.

À la fin de l'année scolaire, la pièce de théâtre en L2 fut apprise par les élèves et traduite en français par l'enseignante. Les deux versions ont été jouées par les élèves devant les parents. Les phrases espagnoles très simples formaient de petits dialogues et furent réparties entre les élèves : chacun avait à mémoriser une phrase ou deux.

Parallèlement, en français, la structure narrative du conte du *Petit Chaperon Rouge* a été travaillée à l'oral et à l'écrit. Chaque étape, étudiée systématiquement en L2 et réinvestie en L1, a donné lieu à une réécriture qui introduisait quelques variables par rapport au texte initial, changements où l'imagination et la créativité des élèves étaient sollicitées. Cette troisième version originale a été également jouée en fin d'année. Cette expérimentation a montré, qu'outre la motivation des élèves qui les fait avancer, elle leur permet :

- de consolider l'appropriation de la structure narrative du conte en L1 et de la généraliser à la L2 ;
- de mobiliser leurs connaissances linguistiques (lexique, structure des phrases) pour participer à l'élaboration de scènes de théâtre en L2 ;
- de construire leur capacité à comprendre et à produire des énoncés contextualisés.

Cette expérimentation a été reconduite dans une classe d'une école classée ZEP⁸ avec 24 élèves de CM1 dont les parents peu présents appartiennent à un milieu défavorisé (Accardi, 2005).

L'expérience a été réalisée à partir de contes différents pour la L2 et la L1. En espagnol, le conte choisi était *Caperucita Roja* et en français, deux contes ont été travaillés : *Les Trois Plumes* et *La Méduse*. Entre ces séances spécifiques de L2 et de L1 avaient lieu des séances de comparaison sur l'acquisition de savoirs sous forme de questions / réponses. À partir de ce dispositif d'enseignement, les élèves ont acquis certaines compétences dans chacune des deux langues et des compétences de passage d'une langue à l'autre.

En L2, les élèves ont construit des compétences communicatives langagières diverses. Ainsi, en compréhension orale, ils ont compris l'importance d'être attentifs lors de l'écoute :

- pour repérer des indices lexicaux dont les mots transparents, comme *dormido* (endormi)⁹

7. Lexique et structures apprises sont inscrits au programme des Instructions Officielles du 29 août 2002.

8. ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire.

- pour repérer des indices intonatifs,
- pour pouvoir émettre ainsi des hypothèses sur le sens du texte.

Ils ont transféré ce savoir-faire lors de l'écoute, en fin d'année, de *Blanca Nieve* (Blanche-Neige). Dans la phrase *Había una vez un rey y una reina que tuvieron una hijita tan blanca como la nieve [...]*¹⁰ ils ont reconnu les mots *reina*, *blanca* et *nieve*. Grâce au mot *reina*, ils sont parvenus à comprendre le sens du mot *rey* en établissant un lien entre les deux personnages.

Grâce à ce travail, les élèves ont montré qu'ils construisaient, lors de l'activité langagière de production d'énoncés simples, une compétence pragmatique car ils ont su qu'à une question posée, il leur fallait répondre en donnant le nom du personnage, son état de santé ou l'action principale de la situation. À la question : *¿Cómo estaba la abuelita?* (Comment était la grand-mère ?), les élèves ont su répondre : *La abuelita estaba enferma* (La grand-mère était malade). À cette compétence pragmatique s'est ainsi ajoutée une compétence linguistique dans l'activité langagière de compréhension, manifestant ainsi qu'ils comprenaient la question posée.

Nous retrouvons également ces compétences linguistiques et pragmatiques lorsque les élèves réussissent à construire un dialogue oral, dicté à l'enseignante, en mobilisant leurs savoirs acquis pendant les cours en L1 sur la construction d'un dialogue (présence de questions-réponses, indication de tirets pour chaque changement d'interlocuteur...) ou encore en réintroduisant des structures acquises lors des rituels de début de cours (saluer, se présenter, dire ce que l'on ressent...) comme le montre la retranscription du dialogue produit par les élèves et dicté à l'enseignante :

- ¡Hola buenos días! (Bonjour!)
- ¡Buenos días! (Bonjour!)
- ¿Qué tal estás? (Comment vas-tu ?)
- Bien ¿y tú? (Bien, et toi ?)
- Así, Así. (Comme ci, comme ça.)
- ¿Cómo te llamas? (Comment t'appelles-tu ?)
- Me llamo Caperucita Roja ¿y tú? (Je m'appelle Le Petit Chaperon Rouge, et toi ?)
- Me llamo el lobo. (Je m'appelle le loup.)

En fin d'année scolaire, ils ont acquis dans l'activité d'expression orale en continue une certaine maîtrise puisqu'ils ont su raconter les différentes étapes du conte en utilisant des connecteurs temporels. Cela leur a permis de narrer par groupes le conte aux élèves de la classe puis à des camarades d'une autre classe étudiant eux aussi l'espagnol. Là aussi, au cours de cette narration, ils ont transféré leur savoir acquis lors de la lecture en français au dialogue en espagnol.

De même, au cours de l'activité d'expression en continue de lecture expressive, les élèves ont montré qu'ils avaient acquis des compétences pragmatiques qui leur permettraient de marquer l'alternance de

9. Entonces, se tumbó y pronto se quedó dormido. (Alors, il s'allongea et vite il s'endormit.)

10. *Había una vez un rey y una reina que tuvieron una hijita tan blanca como la nieve...* (Il était une fois un roi et une reine qui eurent une petite fille aussi blanche que la neige...)

la prise de parole entre les personnages du loup et du Petit Chaperon Rouge.

Tout le travail mené en L1 sur le conte a conduit les élèves à construire une compétence à raconter et à rédiger avec plus d'aisance un conte ou tout autre récit. À l'écrit, ils sont parvenus à employer les connecteurs étudiés en L2 et en L1 dans chaque étape du conte et à utiliser les temps du passé. Si cette appropriation a pu se faire chez ces élèves en ZEP, c'est grâce à ce travail sur le conte réalisé dans une langue et renforcé dans l'autre.

Conclusion

L'étude des Instructions Officielles a montré que la didactique des langues vivantes étrangères semble partagée entre la tendance à s'inscrire dans une didactique générale et celle de conserver une certaine spécificité. Mais les langues doivent se nourrir les unes des autres et penser déjà l'interdisciplinarité. Quant à la L1, elle doit elle aussi s'articuler avec la L2 de façon à permettre à l'élève de donner du sens à ses apprentissages.

L'exposé des deux expérimentations a montré qu'un tel dispositif d'enseignement interdisciplinaire, articulant avec pertinence la langue de l'école et la langue vivante étrangère, permet aux élèves de progresser dans les deux langues et favorise le passage d'une langue à une autre, même pour les élèves en difficulté scolaire.

L'approche comparative des manuels scolaires du cycle 3 à propos du conte a permis d'interroger et de repenser le curriculum scolaire à l'école primaire au niveau de la L1 et de la L2 pour lui donner plus de pertinence et d'efficacité. En pointant les différences à travers les tâches proposées par la L1 et la L2, nous avons repéré les manques de chacune d'elles. Ce repérage nous a fourni de nouvelles clés pour l'enseignement de ces disciplines en proposant de transporter des tâches d'une langue à l'autre.

Ces recherches montrent qu'une nouvelle construction du curriculum qui introduirait l'interdisciplinarité des savoirs en L1 et en L2 permettrait :

- de mettre en œuvre un enseignement rendant nécessaire la polyvalence du professeur des écoles et soulignant, s'il en était encore besoin, la pertinence de la spécificité du professeur de l'école primaire d'être polyvalent ;
- d'introduire la différenciation dans l'enseignement ;
- de faire progresser les élèves en général et les élèves en difficulté en particulier.

Alors à quand un programme d'enseignement et de formation qui mette en avant cette interdisciplinarité entre la L1 et la L2 ?

Bibliographie

- ACCARDI, J. (2001), *La Référence en didactique des LVE: Le cas de l'espagnol*, Villeneuve d'Ascq, France, Presses Universitaires du Septentrion.
- ACCARDI, J. (2003), « Le conte à l'école primaire en L2 », in *Les Langues modernes*, n° 3, pp. 38-46.
- ACCARDI, J. (2005), « Les langues vivantes étrangères en Zone d'Éducation Prioritaire. Approche intégrative », in *Cahier de l'ACEDLE*, Actes du colloque de Lyon, n° 2, 2006, Lyon, pp. 283-300.
- ACCARDI, J. (2006), « Didactique des L2 et du français. Une analyse comparative des textes officiels du primaire à partir du conte », in *SKHOLE*, pp. 71-80.
- ACCARDI, J. et ROUBAUD, M-N. (à paraître), « Didactique des LVE et du français: une approche comparative des manuels scolaires de cycle 3 à partir du conte », *SKHOLE*.
- BEANE, J.A. (1995), « Curriculum integration and the disciplines of knowledge », in *Phi Delta Kappan*, April, 1995, pp. 616-622.
- BERSTEIN, B. (1997), « Écoles ouvertes, sociétés ouvertes? » in J-C. FORQUIN, *Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles, De Boeck Université, pp.155-164.
- BOYER, J-Y. (1983), *Production d'un modèle d'intégration des objectifs d'apprentissage en français et en sciences de la nature*. Rapport de recherche, tome I, Université de Québec à Hull.
- CHEVALLARD, Y. (1985), *La Transposition didactique*, Grenoble. La pensée sauvage.
- COSTE, D. (1993), « Diversification linguistique, compétence plurilingue et didactique » in *La lettre de la DFLS*, n° 13. Paris, Didier Érudition, pp 5-6.
- DABENE, L. (1992), « Langues vivantes et français à l'école », in *Repères*, n° 6, pp. 13-21.
- DEYRICH, M-C. et OLIVE, S. (2004), « Français et langues étrangères à l'école. Quelles interactions? » in *Repères*, n° 29, pp. 23-41.
- DUCANCEL, G. (1992), « Langues vivantes et français à l'école », *Repères*, n° 6, pp. 3-11.
- FAYOL, M. (1985), *Le Récit et sa construction*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- KAIN, D.L. (1993), « Cabbages – and Kings: Research Directions in Integrated / Interdisciplinary Curriculum », in *The Journal of Educational Thought*, n° 27 (3), pp. 312-331.
- GAONAC'H, D. (2002), « L'enseignement précoce des langues étrangères », in *Sciences Humaines*, n° 123, pp. 16-20.
- GOMBERT, J-E. (1990), *Le Développement métalinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LEGRAND, L. (1986), *La Différenciation pédagogique*, Paris, Scarabée.
- LENOIR, Y. et SAUVE, L. (1998), « De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. 2. Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement », in *Revue française de pédagogie*, n° 125, pp. 109-146.
- LENOIR, Y., REY, B. et FAZENDA, I. (2001), *Les Fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*, Édition du CRP, Québec, Sherbrooke.
- LUC, C. (1992), *Approche d'une langue étrangère à l'école*, Paris, INRP. vol 1.
- LUC, C. (1998), *Deux années d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire: réflexion, constats, analyses didactiques*, Paris, INRP.

Création d'outils et appui sur la langue première pour l'enseignement du provençal

DANIEL FAÏTA ET ROLAND BOYER
IUFM UNIVERSITÉ D'AIX-MARSEILLE 1, UMR ADEF

C'est dans le cadre de l'enseignement du provençal dans des écoles de la périphérie marseillaise, et plus particulièrement en cours préparatoire, que l'expérience dont on rend compte ci-après se déroule. Dans le cas précis de cet article, on s'est penché sur les effets de l'élaboration d'outils pour la classe de langue, la définition de prescriptions, et leur appropriation par les maîtres et élèves. Des séquences ont fait l'objet de films vidéos à partir desquels on a procédé à l'étude des situations créées à cet effet et gérées par les maîtres formés. La recherche s'inscrit dans le cadre des activités d'une équipe (Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation) appartenant à l'UMR ADEF. Sa problématique d'ensemble est constituée par l'analyse de l'activité enseignante en tant que travail.

Le cadre général

L'observation de la mise en pratique de l'outil créé (la mallette pédagogique) pour cet apprentissage nous a permis de constater que les situations d'apprentissage apparaissent comme autant d'unités indépendantes, qui constituent en fait les éléments de la communication, que nous avons décomposée pour en faciliter l'apprentissage. D'une étape à l'autre, l'élève intègre des procédures de plus en plus complexes pour avancer vers une communication plus riche et plus naturelle, au travers de démarches prévues pour exploiter le traitement de l'erreur.

MISE EN PLACE DES SITUATIONS, ORGANISATION DU CADRE DE TRAVAIL

Il est indispensable que le maître prenne le temps de mettre en place dès le départ les situations d'apprentissage, qui doivent être clairement présentées par un modèle qui servira de référent en cas de difficulté. En l'occurrence, les deux branches d'une alternative peuvent se présenter, soit le maître lui-même sert de modèle et de référent, son intervention de relance étant alors : *Es coma aquò qu'ai fach?* (c'est comme cela que j'ai fait), soit le maître met en place un couple référent et l'utilise comme déclencheur pour relancer les élèves en difficulté. Son intervention peut prendre la forme suivante : *Es coma aquò qu'an fach lei colègas?* – *Digatz-li coma avètz fach* – C'est comme cela qu'ont fait les camarades? – Dites-lui comment vous avez fait.

La mise en situation dénommée *Lo momenton dau Mèstre* est un travail spécifique pour la présentation de l'histoire, qui doit être le moment privilégié réservé au maître, car ce sera en effet le seul sans intervention d'élèves. C'est l'instant où le métier de conteur du maître doit s'exprimer dans toute sa plénitude, car le contage de l'histoire ne se fait qu'une fois et tous les ingrédients doivent être préparés, réfléchis et travaillés : le support visuel, la diction, la mise en scène, la gestuelle, l'instant de présentation des illustrations... Bien entendu, l'histoire sera à nouveau dite par la suite mais cette fois comme auxiliaire des apprentissages.

TRAVAIL DE MÉMORISATION

Le travail d'apprentissage se fera en particulier au travers des deux situations suivantes qui sont considérées comme complémentaires du fait de la spécificité de chacune d'elles :

– *Lo mut* (le muet) est défini comme un travail sur la mémorisation du dialogue. Le maître raconte l'histoire, mais, sur les éléments des dialogues, il recherche la participation des élèves, avec la seule gestuelle pour indication.

– *La memòria traucada* (la mémoire trouée) porte sur la mémorisation de la narration. Dès la deuxième séance, le maître raconte l'histoire avec la gestuelle adéquate mais sans théâtraliser. Il « oublie » un mot ou une partie de phrase et donne la parole à un élève qui dit la partie manquante. Le maître reprend le mot ou le groupe de mots et continue l'histoire.

Dans les deux situations il distribue la parole et utilise le rituel de répétition en donnant la parole à l'élève qui devra répéter le mot ou la phrase, puis il fait reprendre au moins trois élèves. En cas d'oubli ou de prononciation incorrecte c'est l'élève précédent qui sera chargé d'aider le suivant. Lorsque ce dernier aura oralisé correctement le mot ou la phrase, après la validation valorisante du maître : *(Fòrça) bèn!*, un autre élève sera interrogé : *Alòr, coma a dich lo colèga?* Cette attitude per-

met de valoriser un enfant en difficulté passagère car si l'erreur fait partie de l'apprentissage, tout doit être fait pour en exclure la mise en échec. Par la suite, on demandera à l'élève précédent de valider la réponse: *La respònsa t'agrada - Va bèn - Aquò va - La réponse te convient?*

Ces deux situations recouvrent la totalité de l'histoire en favorisant le travail soit sur les dialogues éventuels, soit sur la narration en utilisant nécessairement le passage par la mémorisation du lexique.

La systématisation

DES PROGRESSIONS IMBRIQUÉES

La mescladissa (mélange) est à elle seule une séquence consacrée au travail de re-contextualisation. Il s'agit en fait d'inventer une histoire en utilisant des illustrations qui servent de support visuel dans les séances de langue au travers des histoires-textes-d'apprentissage. Dès que les élèves connaissent deux ou trois histoires le maître propose une série d'illustrations choisies en prenant soin que n'existent des liens étroits entre les différents éléments proposés qui ne puissent amener les élèves vers la reprise des textes connus. L'enseignant commence en utilisant une illustration, il laisse un temps de réflexion aux élèves, puis distribue la parole. Les premières créations auront l'aspect d'une énumération où chaque personnage rencontre un autre personnage. Les liens que les enfants établissent entre les différents personnages et les objets rencontrés fondent l'appropriation du lexique, tout comme la bonne utilisation des formes verbales et des structures syntaxiques. C'est l'instant où l'élève essaye, se lance dans la langue, invente et crée du langage. Ce passage peut être considéré comme le renforcement des acquis pour certains, ou l'accès à la compréhension pour d'autres. Les nouveaux textes travaillés en classe apportent de nouveaux verbes d'action, du lexique, etc. Les créations d'histoires seront de plus en plus complexes, et le besoin du mot manquant précisément pour continuer l'histoire en cours de création est demandé de façon naturelle à l'enseignant: *Coma si dis* (mot en français)? Plusieurs utilisations d'une même illustration peuvent être réalisées, car elle représente en fait une phrase complète, une action autour d'un personnage ou d'un objet. De même les modifications pourront être effectués en changeant l'illustration de place dans la chronologie réalisée et elle prendra alors une nouvelle signification. Ce système sera utilisé jusqu'à obtenir la pleine satisfaction de la classe. Ce travail ne doit en aucun cas être négligé, pour les enfants c'est un moment privilégié de création, de re-contextualisation, d'appropriation. L'histoire achevée sera écrite sous la dictée, et servira de mémoire pour un travail de reprise ultérieur.

- *Contar l'istòria*, situation spécifique à l'appropriation du lexique et des structures étudiées, est réalisée avec comme support matériel l'histoire en bande dessinée. Les élèves travaillent par deux, chacun prenant la place d'un personnage.
- *Coma li dien*, situation d'appropriation sur le lexique, est réalisée avec comme support matériel une fiche comportant les illustrations de chaque mot du lexique pointé dans l'histoire étudiée, et formant un système d'auto-évaluation qui servira à l'élève dans son travail quotidien. Les élèves travaillent par deux, celui qui interroge coche la case correspondante sur la fiche lorsque la réponse est correcte.
- *Coma va dire*, est un travail plus spécifique sur les structures, réalisé avec comme support matériel une fiche de phrases à traduire en provençal contenant les structures étudiées. Ce travail sera dirigé de façon à réfléchir sur *comment je peux dire... en provençal*? La phrase à traduire est lue à haute voix par le maître ou par un enfant lecteur. Un élève par couple va essayer de trouver une traduction possible. Pour ce faire il se remémore les structures contenues dans l'histoire, ou se réfère au matériel disponible (cahier de l'élève, affiche récapitulative de l'histoire), en utilisant aussi de manière spontanée le repère lexical, chaque image étant associée à une action, une question. L'installation du milieu de travail se fait sur la base de la communication, les séances d'apprentissage et d'appropriation se faisant autour des échanges enseignant-enseignés et enseignés-enseignés, créés au travers des questions-réponses, de la mise en dialogue, des erreurs volontaires ou non, de la mise en débat au travers des choix à effectuer, de la modification de l'idée (proposée par d'autres) par sa vision personnelle, de la gestuelle.

GÉNÉRALISATION

La systématisation des répétitions est un élément indispensable pour l'apprentissage, mais elle peut devenir rapidement lassante pour les élèves. Le seul changement d'activité relance la motivation et l'intérêt des élèves. L'exemple suivant permettra de mieux comprendre la mallette mais surtout l'appropriation et l'utilisation qu'en fait la praticienne. Nous sommes au mois de janvier et l'enseignante se propose de mettre en place une activité où les élèves, par deux, vont échanger sur la base d'un dialogue issu d'un texte d'apprentissage où sera, entre autre chose, manipulée la conjugaison. Il s'agit de la situation dénommée « Ping-pong ». Avant de lancer l'activité elle demande :

- *Vos remembrar de l'istòria qu'avèm fach avant lei vacances?*
- *Vous vous souvenez de l'histoire que nous avons fait avant les vacances?*

Les trois semaines de vacances impliquent une coupure sans pratique de la langue. La situation perturbe l'enseignante qui veut s'assurer que les élèves se souviennent parfaitement du vocabulaire avant de passer

à la manipulation. Sous forme de *memòria traucada* elle met les élèves sur la recherche des composants de l'histoire. La parole est rapidement donnée à ceux qui semblent se souvenir des éléments. La participation est très forte, mais diminue vers la fin de la reconstruction de l'histoire. Elle relance les élèves avec le support affiche :

– *Per aquelei qu'an un problèma, podètz vos ajudar de l'aficha.*

– Ceux qui ont un problème, peuvent s'aider de l'affiche.

Après la présentation du support, les élèves sont en situation de recherche active :

– *Aquí, l'a lei personagis, e aquí leis aisinias* – Ici, il y a les personnages, et ici les ustensiles,

et sous la forme de *Coma li dien?* elle désigne les élèves pour une nouvelle prise de parole. La participation des enfants démontre que le nouvel exercice les motive. Pour la mise en place de l'exercice l'enseignante va choisir les deux personnages qui vont dialoguer. Elle sort toutes les illustrations en instaurant un jeu de découverte sous forme : *Qu'es aqueu/aquela/aquò?* (Qui est-ce ? Qu'est-ce que c'est ?) et pour la troisième fois les élèves, avec le même contenu, participent de façon très active.

Le ping-pong qui suit pourra être consacré exclusivement à la conjugaison, les problèmes dus au lexique étant relativisés, voire supprimés, grâce au travail de réactivation. Il nous faut garder à l'esprit que le lexique est le souci dominant des enseignants et des apprenants, bien qu'il ne soit pas l'élément de communication déterminant, par rapport au problème de la phonologie, de la syntaxe et du fait culturel.

Éléments d'analyse et de réflexion

DE L'HISTOIRE À LA SITUATION

Notons tout d'abord que chaque histoire constitue un tout, clos sur lui-même et indépendant des autres. Cette individualité de la situation créée par l'action du maître présentant l'histoire, puis les deux moments consécutifs, autorise d'ailleurs la *mescladissa*, phase au cours de laquelle les élèves s'engagent dans un processus de création sur la base du transfert des acquisitions réalisées à une situation partiellement nouvelle.

Lo mut voit les élèves mis dans l'obligation d'intégrer de façon active l'univers de référence construit par l'histoire pour leur activité d'apprentissage. La mise en scène et le support de la dramatisation muette à laquelle se livre le maître fournissent un pendant non verbal qui, quoique lui-même symbolique ou, au plus, emblématique, participe de la concrétisation des échanges verbaux. Nous entendons

par là, en reprenant à notre compte l'idée d'«énoncé concret» présente chez Bakhtine, la mise en rapport de toutes les dimensions – verbales et non verbales – associées dans l'action de communiquer, adressée à autrui par les participants à ces échanges. Ce moment nous paraît particulièrement propice à l'établissement des rapports entre les discours en langue cible et ce à quoi ils réfèrent, rapports moins transparents, on l'a dit, que dans le cas des langues naturelles traditionnelles, au profit desquelles fonctionnent à loisir des stéréotypes aisément identifiables.

La *memòria traucada* introduit ensuite une focalisation sur l'une de ces dimensions: la correspondance terme à terme entre des mots ou des membres de phrase et des segments de la situation rapportée par l'histoire. Il s'agit alors d'un exercice dont la portée est triple et sur laquelle on reviendra ci-dessous. Tout d'abord la mémorisation, ensuite l'appropriation d'unités lexicales adéquates pour la mise en correspondance du dessein discursif et de la production verbale, et enfin la préparation à l'entrée ultérieure (la co-évaluation) dans une pratique d'ordre métalinguistique.

Ce processus, dans sa globalité, présente les vertus du «déroulement codé» d'un «ensemble (...) déterminé (qui) se centre à des degrés divers sur les contenus, sur les interlocuteurs, sur le dire» (François, 1990, p.41). La codification découle en l'occurrence de la répétition des phases du processus, d'une histoire à l'autre, avec la structure réitérée des situations. On fait alors l'hypothèse, qui reçoit selon nous un début de validation (voir «Le métier du maître»), suivant laquelle ces «saynètes» (François, *ibidem*) engagent la classe sur la voie d'un véritable travail d'ensemble, où l'individu connaît le rôle qu'il doit jouer, la prestation attendue par les autres, qui peuvent tour à tour l'aider et le corriger. On peut y voir l'amorce d'une «communauté discursive» selon les termes de Bernié, qui désigne ainsi le cadre dans lequel est donné du sens aux pratiques de l'élève «dans un champ d'activité humaine donnée qui est aussi un lieu d'énonciation où sont définies les conditions d'exercice de la fonction énonciative» (Bernié, 2002, p.81). Simultanément, elles préparent les élèves à percevoir et reproduire les mouvements «naturels» par lesquels les échanges verbaux d'une part s'enchaînent ou s'entremêlent dans la conversation en fonction des attentes réciproques ou des ruptures, d'autre part doivent s'entendre, se comprendre et être interprétés.

RÉPÉTER, MÉMORISER: LES BASES DE L'« APPRÉCIATION »

L'accent mis sur la répétition et la mémorisation participe également de l'outillage des élèves, en matière d'éléments de discrimination des unités constitutives de la chaîne parlée, et donc de la reconnaissance des différents niveaux de fonctionnalité qui peuvent s'y additionner. Les

films réalisés en classe permettent de constater comment la répétition des paroles du maître et la circulation de celles-ci parmi le petit groupe à qui échoit la charge de répéter la production du premier répétiteur, autorise les reprises de réalisations phonétiquement fautives autant que la correction des marques morphosyntaxiques erronées. Mais surtout, cette phase constitue un moment initial indissociable de la séquence mélange ultérieure. Elle installe ou renforce les acquisitions d'unités lexicales dont la maîtrise formelle assoit le repérage et un réemploi pertinent dans les textes nouveaux, travail par lequel les élèves s'approprient les modalités fondamentales de la mise en mots référée à une situation modifiée. Enfin, un tel « rituel » favorise manifestement une « activité réflexive sur la langue », selon les termes de J. Boutet (2000), dans la mesure où la maîtrise et l'appropriation des formes fait suite une reconnaissance des fonctions et des valeurs et, partant, l'engagement dans une démarche de compréhension. On peut voir par exemple comment l'élève qui s'adresse à sa camarade en confondant, à sa première répétition des paroles du maître, les formes des pronoms sujets de la première et de la deuxième personne, ne commet plus la même erreur après avoir vu et entendu répéter par les autres et adressée à d'autres, avec les variations qui s'imposent, geste de désignation à l'appui, la question qu'il avait tenté de poser. Il est certain que la grammaire en tant que somme d'habiletés à maîtriser avant (ou simultanément) l'exécution d'opérations d'échange verbal ne constitue pas ici un objectif spécifique des choix opérés dans la démarche présentée. En référence aux travaux réalisés dans la mouvance développementale, on postulera que l'enfant procède à l'acquisition de « certains savoir-faire moteurs » dans le domaine du langage quand par certaines de ses grandes structures la situation l'incite à en faire preuve (Nonnon, 1999). D'un autre point de vue, Tardif réfute la « hiérarchisation des apprentissages », en démontrant l'impossibilité « de développer des compétences dans le cadre d'exercices morcelés ou de savoir fragmentés » (Tardif, 1999). En nous interdisant de généraliser la portée de telles réflexions, nous retiendrons toutefois l'hypothèse d'une intrication de l'acquisition des régularités grammaticales fondamentales dans le mécanisme d'appropriation d'ensemble.

Les différents modes de ce travail de mémorisation de production et d'appropriation, alternativement de l'histoire, des dialogues, et des unités lexicales, *Contar l'istòria*, *Coma li dien?*, prépare le passage à une première forme de systématisation avec *Coma va dire?* où sont exploitées à la fois les acquisitions de tous ordres mémorisées au cours des phases antérieures, y compris les relations entre images disponibles et unités correspondantes, et les formes de coopération expérimentées au cours des interrogations et évaluations réciproques. Les mots et les phrases acquis, les contrôles et renforcements de ces acquisitions sont ainsi constamment en lien avec les tâches de production et de création

partielle, dont ils sont par conséquent la base et la condition, puisque ce sont alors les combinaisons syntaxiques qui sont réalisées et évaluées. Simultanément, ces exploitations systématiques sont de nature à aider les élèves à percevoir l'interdépendance entre le sens globalement retiré de l'histoire et les relations établies et marquées entre les composantes, d'abord lexicales, ensuite morphosyntaxiques de celle-ci. Le détail de ces exigences, à commencer par le travail proprement phonétique de la manière de répéter, souligne, même de façon implicite, l'importance du « rapport à la langue en tant que système formel » (Bautier et Branca, 2002, p. 210). La méthode et la progression impliquent donc une prise en considération constante des marques linguistiques dans la « construction du sens des textes » qui a sans doute pour conséquence positive la création d'« habitudes mentales » (Bautier et Branca, *ibidem*, p.201) probablement favorables à l'apprentissage d'objets linguistiques dont nous maintenons l'hypothèse qu'ils sont ainsi perçus dans leur spécificité. Il fait peu de doute que l'interrogation de Boutet « comment faire réfléchir les élèves sur ces phénomènes textuels (l'organisation chronologique d'un texte, les relations anaphoriques, etc) si la compréhension, la reconnaissance, la conceptualisation des entités qui les incarnent n'est pas assurée ? » (*ibidem*, p.35), reçoive ici un début de réponse. On concèdera que, très probablement, la conceptualisation en question s'édifiera dans le futur proche des élèves sur les vestiges de leurs premières acquisitions, principalement sensorielles et intuitives, ouvrant ainsi la voie aux « concepts scientifiques » définis par Vygotsky. Il n'en reste pas moins que les bases nous paraissent construites pour que s'engage un processus d'apprentissage étayé pour chacun par le maître et le collectif-classe.

« ACTION CONJOINTE » ET APPRENTISSAGE

Les conceptions que l'on présente et étudie ici, en les illustrant par des références à des situations concrètes d'enseignement, ne sont évidemment pas sans renvoyer à des débats bien antérieurs, principalement à celui concernant l'enseignement de la grammaire. Ainsi que le note E. Nonnon, « on dénonce depuis longtemps des pratiques qui assimilent la grammaire à l'inculcation de termes métalinguistiques [...] et on recommande une démarche active d'observation et de manipulation de la langue... » (Nonnon, 1999, p.118). Et d'ajouter plus bas : « mais que sait-on du déroulement effectif de séances proposant une démarche de ce type ? Quelles activités les élèves y mettent-ils en œuvre ? [...] Quelles formes d'étayage met en place l'enseignant pour les y aider ? » (*ibidem*, p.119). Il nous semble que la question du rapport de la prescription à la réalité de la classe peut se trouver éclairé par les pratiques que l'on rapporte en témoignant de surcroît de leur efficacité. On est en droit d'ajouter que

la réussite de cette mise en rapport est probablement conditionnée par une conception de l'action éducative posant en préliminaire la création de relations réciproquement orientées au sein du collectif d'élèves, ce qui nous ramène au concept de « communauté » discursive déjà évoqué chez Bernié (cf. ci-dessus), mais aussi et surtout au domaine de l'action, et d'abord l'action organisée *hic et nunc* par le maître pour supporter la progression collective. C'est pourquoi certaines hypothèses, précisément débattues dans le cadre de stages consacrés à l'enseignement de langues régionales, nous paraissent dignes d'intérêt.

Artigal propose notamment la réponse suivante à la question posée au sujet de la nature et de la portée de cette action : « il est possible d'employer une langue que l'on ne connaît pas encore si l'organisation conjointe avec d'autres, la délimitation externe et la mise en ordre interne de ce que les interlocuteurs font, peuvent être coopérativement utilisés comme le premier territoire indexical de fonction référentielle, illocutoire et surtout textuelle. C'est à dire comme une topographie (sémiotique) mutuelle reconnue » (Artigal, 1981, p.36). Peu importe que certains des présupposés revendiqués (« territoire indexical de fonction référentielle ») nous soient étrangers. L'intérêt de cette réflexion réside dans le fait qu'elle pointe l'une des raisons expliquant le succès de la méthode d'enseignement du provençal décrite ici : la mise au point d'une « topographie sémiotique mutuelle », c'est-à-dire l'édification empirique, sur la base d'actions individuelles et collectives réitérées, de façons de mettre en relation les discours et ce à quoi ils se rapportent, façons identifiées et donc reconnues au sein de la communauté.

Le choix de l'histoire ou du conte, à quelques variantes près, est propice à la création de cet univers de référence dont on a parlé précédemment. Il établit les liens entre lieux, objets, faits, personnages, représentés ensuite par les images utilisées et réutilisées. Comme nous l'avons souligné, cet ensemble de liens véhicule probablement une spécificité propre à la culture dont la langue étudiée est l'outil principal, tout comme il permet une mise en scène grâce à laquelle les enfants disposent à tout moment des repères nécessaires pour se situer. De la même façon, le maître peut s'appuyer sur la caractérisation des personnages et de leurs actes par des gestes et mimiques lui permettant de graduer l'aide qu'il apporte aux élèves : sans recourir à la répétition, il va par exemple manifester l'activité d'un personnage particulier, l'adressage par celui-ci d'une question à un autre, etc., tous signaux que les élèves percevront sans difficulté et qui leur permettront de donner sens à leur propre conduite. On ajoutera que cette façon d'étayer leur activité favorise également l'acceptation « des catégories propres à la langue » et de leur arbitraire (Boutet, *ibidem*, p.35). Les situations filmées permettent en effet de constater comment les élèves s'emparent du contexte rappelé par le non-verbal, pour situer leur

action par rapport aux circonstances et à leur destinataire et les mettre en conformité avec ces exigences. De ce fait, la manipulation des signes et leur combinaison s'effectue en étroite relation avec la syntaxe propre à une autre sémiotique, le mime, et pousse les enfants à rechercher entre elles des correspondances stables et si possibles univoques.

Il n'est pas question de pousser ici la réflexion sur la conception de la cognition et de l'apprentissage sous-jacente à une telle méthodologie. On se contentera, car cela paraît nécessaire, de noter qu'elle repose sur une idée du contexte telle que celui-ci est considéré comme « le résultat temporaire des interactions entre participants » (Grossen, 2001, p.66). Le fait que « les interactants focalisent leur attention sur *un même événement focal*, c'est-à-dire que chaque interactant soit capable de prendre la perspective de l'autre » conduit au fait que « les éléments concrets de la situation dans laquelle se trouvent les sujets apparaissent alors comme des ressources susceptibles ou non d'être prises en compte par les interactants pour donner un sens aux événements et à leurs interactions » (Grossen, *ibidem*).

L *e métier du maître*

L'entrée des élèves dans l'univers délimité par l'histoire directement racontée en provençal peut évidemment constituer un écueil persistant, en dépit des hypothèses examinées ci-dessus. C'est pourquoi le « métier du maître » est d'abord un « métier de conteur ». Comme on l'a précisé ci-dessus, il s'agit en effet de broser en une seule fois un tableau vivant (augmenté de la présentation des images) grâce auquel les élèves vont s'approprier les sources de leurs actions ultérieures : l'histoire dans sa globalité, les caractéristiques des personnages, leurs relations aux objets et aux autres, etc. Les films réalisés soulignent l'importance de la gestuelle initiale, qui servira ensuite de support aux rappels muets et à l'aide fournie par le maître. Comme le note encore Artigal, « cette manière d'organiser la mise en scène collective transforme le conte – proposé uniquement dans la nouvelle langue – en une topographie reconnaissable. En délimitant extérieurement et intérieurement un ensemble de choses cohérentes faites et dites, l'enseignant montre un territoire significatif qui rend possible le fonctionnement des premiers emplois de la nouvelle langue » (Artigal, *ibidem*, p.37).

Autre aspect de cette même dimension du « métier », non moins essentielle, le maître doit également savoir marquer les « frontières d'entrée et de sortie » de la situation créée au moyen de l'histoire et de

la suite d'activités qui en découlent. Par des ruptures appropriées, comme l'interruption du jeu scénique et le retour à une attitude, à des postures normales, il va par exemple signifier le passage à un moment de classe centré sur la tenue de celle-ci (par exemple un rappel à l'ordre) ou également à une autre activité, momentanée ou définitive. Dans le cadre de l'activité *provençal* elle-même, il doit aussi manifester de cette façon le passage d'une phase à l'autre. On retrouve là l'idée des « saynètes » proposée par François, au sens où ces quelques gestes, ruptures de ton, pauses, ou gestes, vont installer les conditions d'un autre moment de la classe.

Enfin, dernier aspect que l'on soulignera, sans lui consacrer les développements qu'il mérite, de ce « métier du maître », également matérialisé par les images des films réalisés en classe, la capacité de ceux-ci de s'approprier la méthode et les outils qu'on leur propose, de leur faire exprimer toutes leurs ressources, pour ensuite s'en détacher de façon variable selon les individus et s'engager dans une démarche de transformation et d'innovation. Celle-ci passe généralement par une modification de l'espace initialement défini et délimité, dans la classe, pour le déroulement du processus. Après quelques semaines le maître se positionne lui-même de façon différente de ce qui est initialement prévu, et inaugure de nouvelles façons de contrôler le processus : à distance grandissante, en substituant de manière progressive le geste incitatif à la parole, etc. Il nous semble que s'engage alors une phase du processus où, après avoir tiré le meilleur parti des consignes précises dont sont faites les prescriptions proposées, les praticiens concernés sont en mesure d'envisager des gains d'efficacité, voire d'efficience, justifiant qu'ils prennent certaines distances avec ce qu'ils ont préalablement appliqué à la lettre.

Conclusion

La méthode d'enseignement du provençal qu'on a présentée et brièvement analysée dans sa mise en œuvre s'appuie sur une conception à la fois précise et ouverte de la prescription au maître de la tâche à exécuter autant que des modes opératoires prévus pour celle-ci. Précise parce que détaillée, définissant les objectifs et les façons de faire du point de vue de l'organisation temporelle des séquences, de leur succession, aussi bien que de l'occupation et de la gestion de l'espace dans la classe, de la définition et de l'utilisation des accessoires. Les conduites du maître sont également guidées, aussi bien dans l'articulation des actes de travail successifs (conte, gestuelle, conduite des interactions entre élèves, distribution de la parole). Ouverte parce qu'autorisant, voire générant, des conduites par

lesquelles les maîtres qui ont fait de la technique prescrite leur instrument initient eux-mêmes des variantes qui, à l'un ou l'autre moment, leur paraissent nécessaires ou plus productives.

Du point de vue de la classe, de la progression des élèves, il est notable que les interactions maître-élève(s) ou élèves entre eux, évolue de la même façon dans le cadre strictement tracé au départ, pour l'enrichir et ouvrir des perspectives spécifiques au groupe. La dimension ludique, d'abord attachée à la découverte des façons de dire dans la nouvelle langue, puis à la transformation de ce que l'on saurait dire dans la même situation avec les mots de la langue première, motive puissamment l'engagement des enfants dans le processus. Il est très probable qu'on se trouve alors, toutes choses inégales par ailleurs, dans des situations du type de celles où Bruner voit « la représentation des priorités d'occurrence de catégories d'actes » (Bruner, 1987, p.227), c'est-à-dire dans lesquelles les enfants perçoivent les possibilités ou impossibilités de substituer les uns aux autres des actes verbaux.

Bibliographie

- ARTIGAL, J.M. (1991), *Quelques considérations sur l'acquisition d'une nouvelle langue*, Stage de formation, Maison de la formation, 48000 Mende. Traduit du catalan par A. CLÉMENT.
- BOUTET, J. (2000), « Pour une activité réflexive sur la langue », *Le français aujourd'hui*, n°128, p.28-39.
- BERNIÉ, J.P. (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? », *Revue Française de Pédagogie*, n°141, p.77-88.
- BAUTIER, E., BRANCA-ROSOFF, S. (2002), « Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement, Ville-École-Intégration » *Enjeux*, n°130, p.196-213.
- BRUNER, J. (1987), *Savoir faire savoir dire*, Paris, PUF.
- FRANÇOIS, F. (1997), *La Communication inégale*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- GROSSEN, M. (2001), « La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie ? Un essai de mise au point », in BERNIÉ, J.P. (dir.) *Apprentissage, développement et significations – Hommage à M.Brossard*, Presses Universitaires de Bordeaux, p.59-76.
- NONNON, E. (1999), « Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire », *Pratiques*, n°103/104, p.116-148.

Jouer avec les mots, tordre les outils : la production plastique au collègue

LAURENCE ESPINASSY

IUFM UNIVERSITÉ D'AIX-MARSEILLE 1, UMR ADEF

Nous comparons la pratique professionnelle naissante de Steph (professeure stagiaire) à celle de Léa, PAP (*professeure d'arts plastiques*) expérimentée. Nous interrogeons la façon dont elles élaborent la petite phrase – le plus souvent accompagnée d'outils et de matériaux – qui permet de mettre les élèves au travail, de façon rapide, motivante et productive, qu'on a longtemps appelée «*incitation*» dans le jargon des PAP. Nous montrons combien le jeu autour des mots proposés par l'enseignant crée un milieu de travail individuel et collectif dynamique et efficace, dans ce cadre particulier d'enseignement d'une discipline réputée «*non linguistique*», où il est impératif de *faire faire pour faire apprendre*.

Le cadre théorique de l'ergonomie de l'activité, telle que la conçoit l'équipe de recherche ERGAPE pour analyser l'activité enseignante (Amigues, Faïta et Saujat, 2004a) se fonde clairement sur l'approche historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997). Les passages de discours qui servent de support à cet article sont issus d'un cadre méthodologique «*d'autoconfrontation*» (Clot, Y. Faïta, D. Fernandez, G. Scheller, L. (2000); Faïta et Vieira, 2003; Amigues, Faïta, et Saujat, 2004 b), faisant appel à l'enregistrement vidéo d'une séance de classe, auquel est confronté l'enseignant filmé. Le chercheur suscite une controverse professionnelle entre pairs dans laquelle chaque sujet peut «*réaliser*», à tous les sens du terme, ce qu'il fait en voyant faire l'autre et en étant questionné sur ses actes. Ce n'est donc pas une entrée didactique que nous proposons ici, bien qu'elle la rejoigne.

Rappelons qu'une grande liberté est laissée au PAP pour créer ses dispositifs pédagogiques: il n'existe pas de manuel scolaire. Les programmes officiels indiquent les notions à aborder et les objectifs à atteindre, mais ils ne donnent pas de «*mode d'emploi*»; les prescriptions restent donc particulièrement floues et discrètes, mais il y

a obligation de production plastique afin que la classe débâte à partir des travaux et que le savoir spécifique à la discipline s'élabore. La réussite de l'unique heure de cours hebdomadaire incombe donc à l'entière responsabilité du PAP. Nous voulons ici interroger l'efficacité professionnelle du professeur débutant et de l'enseignant chevronné, dans la conception et la mise en œuvre d'un outil langagier spécifique. Une stagiaire prénommée Steph, professeure de collège et lycée certifiée d'arts plastiques (AP), a accepté d'être filmée lors d'une séance de cours en présence de deux professeurs conseillers pédagogiques. Pour démarrer une séquence de travail, Steph propose à sa classe de sixième la petite phrase suivante: « *Petit insecte cherche abri dans la salle d'AP* ».

Si l'on se réfère à la didactique des AP, les élèves seraient ici invités à entreprendre une réflexion plastique en volume, à propos d'architecture en regard d'abri naturel; il s'agit également de considérer l'installation in situ de leur travail dans la classe. Si l'on considère que l'enseignement des AP se construit sur les débats suscités par la diversité des réponses proposées, ici, à l'écran, on s'aperçoit qu'elles sont d'une grande homogénéité.

Être « créatif et original » !

Jean le conseiller pédagogique et Steph visionnent le film de l'activité de cette dernière; en début de cours, elle montre à l'ensemble de la classe quelques travaux d'élèves qu'elle a sélectionnés, cherchant ainsi à susciter du débat concernant la pertinence de certains choix plastiques apportés en réponse à la petite annonce de l'insecte.

Jean demande si les échanges tournent autour de la question: « *est-ce que c'est vraiment un abri?* » Il s'interroge également sur le fait que des consignes aient été données ou non en amont, au sujet des propriétés de l'abri demandé.

Steph répond ainsi: « *En tout début de séquence je leur ai dit qu'il fallait choisir un insecte, après avoir réfléchi aux organisations de vie de la société des insectes, qu'ils allaient en choisir un, et qu'ils allaient réaliser l'abri pour insecte... Je leur avais dit de faire **preuve d'ingéniosité et de créativité pour réaliser une forme originale et qui montre que c'est un abri pour un insecte!*** »

Si nous analysons ces propos, le mot « *insecte* » revient quatre fois dans la discussion, comme si c'était là l'essentiel des intentions d'apprentissage de la novice, alors qu'aucun terme plus technique ou s'apparentant à la didactique des AP ou aux programmes n'est présent. Il semble que pour Steph, il suffit de dire aux élèves ce qu'il faut faire, pour qu'ils le fassent. Cela paraît devoir s'enchaîner naturellement,

«insecte» étant le fil conducteur de son propos. Prévenant peut-être une remarque à venir de la part de Jean, sur le fait qu'un abri pour insecte pouvait se résumer à bien peu de chose, elle annonce que les termes «ingéniosité», «créativité», et «original», ont été donnés en guise de consigne initiale de travail.

Après une brève interruption de son discours, elle complète son propos: «*On avait décrit ce que c'était qu'un abri dès le début, qu'il fallait être **ingénieur** pour réaliser une forme parce qu'on est en AP et que justement c'était quand même plus amusant, plus ingénieux de **créer sa propre forme pour être original***». Nous n'approfondirons pas ici, mais les échanges entre conseiller et novice se prolongeront sans que cette dernière n'arrive à comprendre pourquoi au terme de trois séances les résultats sont globalement décevants. Le manque d'opérationnalité de la formulation proposée aux élèves lui échappe totalement.

Cette petite phrase incitative, accompagnée ou non de document(s), qui doit servir de déclencheur au cours, n'est ni un simple énoncé qui renvoie peut-être trop à l'idée d'exercice, ni un sujet qui se limiterait à une thématique à travailler. Pour mieux cerner le fonctionnement de cet outil, que chaque enseignant façonne lui-même pour en faire un instrument au service de sa propre pratique professionnelle, voyons à présent la façon de procéder d'une PAP chevronnée, Léa.

Top chrono! C'est parti!

La séance de cours filmée débute ainsi: les élèves de 5^e, en entrant en classe, trouvent sur leur table une photocopie format A3 d'un plan de Marseille et quelques feuilles de papier ou de plastique aux degrés de transparence différents. Ils doivent travailler à deux. Une phrase est alors inscrite au tableau par Léa: «**Il y a 2 vents à Marseille: celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse**». Un élève la lit à haute voix, le professeur fait remarquer que c'est bien une virgule qui articule la seconde partie de la phrase et aussitôt lance: «*Top chrono! C'est parti!*». Les élèves se mettent au travail... Force est de constater que les réalisations seront variées, le plus souvent pertinentes et les choix plastiques argumentés par leurs auteurs. La phase de verbalisation collective autour des productions sera riche: les mots proposés par l'enseignant ont manifestement déclenché la réflexion, le travail, et en retour la mise en mots de leur expérience par les élèves.

Quel phénomène s'est-il produit dans une classe et pas dans l'autre? Léa précise lors des autoconfrontations: «*...du début jusqu'à la fin, tout repose sur leurs productions!...*». Comment donc parvenir à faire produire à tout coup?

Un principe d'action

En termes d'ergonomie, l'incitation est un moyen de prescrire la tâche à réaliser par les élèves.

Par ailleurs, dans le cadre des conceptions historiques et culturelles de Vygotski, on admet que la société agit de deux façons sur les humains. D'une part par sa constitution, son organisation, ses représentations partagées, mais également par les moyens matériels qu'elle met à disposition des générations successives. Ainsi, la création et l'usage des outils techniques font émerger l'activité de travail. Les outils psychologiques sont d'une autre nature; parmi eux Vygotski s'intéresse particulièrement au langage.

À première vue, pour faire «démarrer» les élèves, Léa propose à la fois des matériaux qui provoquent un effet de surprise et interrogent les élèves quant à leur éventuelle utilité, et cette petite phrase. Un va-et-vient permanent s'opère ensuite entre incitation et production, qui nécessite des conditions d'échanges, de dialogue, d'écoute. Si l'on considère avec Vygotski que c'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est, on peut penser que la dynamique induite par cette situation d'apprentissage est déterminante (Espinassy et Saujat 2004).

Il s'agit pour les élèves de prendre à leur compte la situation conçue pour eux, par le professeur, (selon les didacticiens, qu'il leur «dévolue»), sans que celui-ci ne puisse augurer des résultats produits. Par la qualité de sa formulation et de sa richesse sémantique, l'incitation constitue le déclencheur de la mise au travail des élèves, tout en permettant la diversité de leurs réalisations; ce dispositif encourage et autorise de nouveaux usages des instruments symboliques et techniques, langue et outils, qui ne se trouvent plus strictement ajustés et encore moins asservis à une fonction unique.

Analysons quels sont les instruments ici mis en présence.

L'appropriation de l'incitation par la classe se fait par le biais d'interactions au sujet de ses contenus implicites, entre élèves et entre ces derniers et l'enseignant. Il ne s'agit pas pour le PAP de donner des réponses préétablies, mais de laisser le champ ouvert aux investigations personnelles des élèves. Souvenons-nous que pour Vygotski, c'est la médiation sémiotique qui sert de lien entre l'environnement socioculturel et le fonctionnement mental individuel. Nous pensons que cette sorte de «brainstorming» autour des mots de l'incitation, permet d'explorer le monde mental de la classe en faisant l'inventaire de son champ sémantique.

Même si les choix de réponse s'avèrent multiples, ces différenciations ne peuvent exister qu'en rapport aux contraintes fixées par l'incitation. L'aspect différentiel des réalisations qu'elle permet est le support du dialogue entre professeur et élèves, mais aussi de ces derniers entre eux, du début à la fin du cours. C'est à cette occasion que se repèrent

les choix techniques, les procédures engagées, les négociations pour répondre aux contraintes esthétiques: ici, par exemple chez Léa, le choix des matériaux en fonction de leurs qualités expressives. Il s'agit qu'un même artefact puisse devenir un instrument fort différent, selon les sujets et pour un même sujet selon les situations et les moments (Rabardel 1995, p.119).

Vygotski reconnaissait au langage le potentiel de fonctionner de façon décontextualisée; dans l'incitation de Léa, les mots «vent, ville, pollution... etc.» sont sortis de leur contexte d'usage communicationnel et deviennent en classe un objet de réflexion et d'analyse confronté, de plus pour les élèves, aux contraintes matérielles qui les accompagnent.

L'enjeu est donc d'identifier le mécanisme subtil qui pousse les élèves à entrer dans ce jeu d'aller-retour entre mots et matériaux afin de produire une réponse plastique à l'incitation proposée par le PAP.

L'éloge du détournement

Le terme de *catachrèse* nous semble particulièrement opportun pour éclairer le processus de développement induit par le type d'incitation décrit ci-dessus. Il s'agit d'une opération de l'activité langagière, lorsqu'on manque de vocabulaire pour désigner certaines notions; par exemple: «bras» de fauteuil, «pied» de chaise... C'est l'usage d'un mot qui reçoit un autre sens dans une situation où l'on n'a pas trouvé mieux pour dire ce que l'on voulait dire.

Nous pensons qu'en cours d'AP, l'usage des mots offerts à la réflexion des élèves s'apparente à la façon dont Rabardel considère que la fonction d'un objet n'est pas une propriété intangible de celui-ci, mais provient d'une activité d'attribution du sujet.

Dans le cadre du cours d'AP, il est attendu que chaque élève trouve les moyens adaptés en vue des fins qu'il poursuit, après avoir été mis en situation déficitaire en termes de pouvoir d'agir. En effet, il n'existe pas, *a priori*, de façons reconnues, institutionnalisées, de répondre à «*Il y a 2 vents à Marseille: celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse*» que l'élève pourrait immédiatement réinvestir. Par contre, ce dernier a un passé scolaire, un vécu singulier auxquels il peut se référer, même s'ils n'ont que peu de rapport avec le monde artistique, et qui l'autorisent à contribuer à la conception des usages et artefacts. En répondant à la demande scolaire, il va s'inscrire dans la continuité de l'histoire des œuvres et des techniques, et en l'exécutant, il contribuera à une activité de reconception qui signera sa singularité.

Dans le cours de Léa, l'usage du plan de Marseille, du calque et autres matériaux transparents ou translucides, n'est pas prescrit. De même aucune indication de technique, d'outil ou de procédure n'est donnée.

Il appartient aux élèves de choisir et de transformer un outil formel (dont ils disposent déjà ou qu'ils peuvent trouver, selon Vygotski, dans leur « zone proximale de développement ») qui cristallise habituellement des usages possibles ou préconisés, en un instrument effectif qui sert à réaliser leur action dans le contexte circonscrit par l'incitation. La catachrèse en figurant l'impossible et lui offrant un autre destin possible que l'impasse, le développe (Clot 2003, p.17).

En revanche, la contrainte imposée par la réalité, le nombre et la qualité de ces matériaux n'est pas anodine: elle définit un milieu, un cadre d'action, qui permet au PAP de repérer les indices du détournement qu'opèrent les élèves. Il n'est donc pas question dans le cadre scolaire du cours d'AP d'homogénéiser des réponses, la notion « d'erreur » et l'évaluation sont revisitées; ainsi le « manque de vocabulaire pour désigner certaines notions » se transforme en ressource pour agir. Il n'est plus question ici d'écarts de conduite, mais de permettre l'activité d'un ou plusieurs sujets cherchant des moyens d'atteindre leurs buts malgré tout et même à leur insu.

Ceci constitue l'un des indices les plus subtils d'expertise professionnelle des PAP. Si nous affirmons avec Clot que « les catachrèses sont une fenêtre ouverte sur les conflits de l'activité en développement », il semble alors évident que « leur identification devient un moyen méthodologique pour comprendre le devenir des activités ou ses empêchements ». Ainsi, le PAP doit évaluer les productions d'une classe en regard de la situation de pénurie qu'il a lui-même créée, et des « moyens détournés de dire des choses sans noms », ou de « faire des choses sans moyens » que proposeront les élèves. La place de l'argumentaire pour donner accès aux autres (en particulier au PAP) au parcours historico-culturel personnel qu'il a accompli pour élaborer sa réponse, est fondamentale.

I *l y a une virgule, il n'y a pas « et », il y a une respiration...*

Lors de l'autoconfrontation, découvrant l'incitation « des deux vents », le chercheur s'était exclamé: « on a vraiment l'impression d'être en cours de Lettres », car il avait constaté que Léa soulignait auprès de ces élèves: « *Il y a une virgule, il n'y a pas "et", il y a une respiration...* ». À cette remarque, la réponse de la PAP est particulièrement significative concernant le sens caché derrière la forme langagière: « *Oui, parce qu'il y a du contenu évidemment là-dedans, puisqu'on va retrouver après la notion de passage... Et il y avait un point d'exclamation! Ce point d'exclamation, on l'avait pris en considération. Ça allait se transformer en élément plastique!* ». Au-delà du jeu verbal, c'est donc à la fois une

affaire de contenu, de notions précises à travailler, de prescriptions, de programmes... Ainsi la forme langagière choisie permet la transposition du champ littéraire à celui des AP, le passage du langage écrit à des équivalents plastiques. C'est un moyen privilégié de transformation du donné en créé dans l'activité psychique et pratique (Clot 2003, p.17).

Cette fonction de la catachrèse correspond parfaitement à celle du rôle de l'incitation, confirmant sa fonction fondamentale : elle est le moteur de l'activité par la dynamique qu'elle instaure en cours d'AP.

C'est particulièrement manifeste quand Léa déclare : « *une virgule, ça a du sens, etc. Vraiment chercher dans l'incitation le noyau qui va dynamiser, qui va faire sens après au niveau de l'évaluation, ça c'est important!* ». (Léa a fait remarquer immédiatement à la classe la place de cette ponctuation, lors de la lecture de l'inscription au tableau).

Il nous apparaît ainsi que la forme de l'incitation de Léa, comme celle de la forme organisationnelle de l'énoncé poétique, « parle en se transformant dans le contraste de ses parties successives, de telle sorte que l'impression retirée de sa lecture en guide l'interprétation vers une sorte d'**éclatement des possibles**... » (Faïta, 2003 p. 116).

Ainsi, le développement du dynamisme de l'activité découlant de la lecture de l'incitation en classe semble bien, comme le pense Léa, prédéterminé par la qualité de sa formulation. Pour emprunter les termes de Bakhtine, on peut en faire une lecture centripète (à l'aide de la seule compétence linguistique et du seul système interne constitué par la suite de signes) et centrifuge, (attentive à la présence dans le texte d'un intertexte).

Pour résumer, les élèves ont donc à lire, à transformer du donné – les mots de l'incitation, les matériaux... – en créé dans leur activité psychique et pratique, la voie étant ouverte vers un éclatement des possibles, autorisant la diversité des réponses.

Incitation : nécessité et intention

Revenons au « *Petit insecte cherche abri dans la salle d'AP* » de Steph et à ce qui fait défaut dans cette proposition comparativement à Léa. Il ne semble pas que ce soit la formulation en soi qui pose problème, – cette phrase est compréhensible – mais bien sa conception, et à la lecture qu'en a fait cette PAP débutante. Outre le fait qu'« abri et insecte » manquent cruellement d'indications pour être transposés en modes opératoires par les élèves et discutés par la classe et le professeur, la stagiaire s'apercevra fort tard du fait qu'elle-même a complètement occulté la seconde partie de la phrase « *dans la salle d'AP* ». Or c'était la seule (et insuffisante) contrainte permettant un début de passage à l'action ; Steph ira jusqu'à détourner de leur

intention des élèves commençant un projet in situ. Ce qu'elle ne perçoit pas c'est justement, pour reprendre les termes de Léa: «*ce qui fait sens... le noyau qui dynamise...*», aussi ténu soit-il qu'une virgule. L'enjeu étant que les élèves passent «de la figure de langage, à la même figure comme re-création instrumentale aux prises avec le réel» (Clot 2003, p.18).

Dans la perspective où nous concevons le travail du professeur comme concepteur du milieu de celui des élèves, rien ne permet ici à ces derniers de spéculer sur les significations possibles, ou sur les manières diverses d'interpréter l'incitation. À cette petite annonce qui se voulait humoristique, les réponses (de petites maisons pour l'essentiel) seront stéréotypées, car rien n'oblige au détournement de l'objet, ni ne «mêle indissolublement nécessité et intention» (Faïta 2003, p.114). On pourrait concevoir qu'ici un élève réponde: «*mon insecte est très petit, il habite dans ce trou du mur*», ou «*cette maison de poupée est jolie, c'est l'abri de mon insecte*»; la négociation autour des possibles tourne court car la phrase proposée par Steph n'est qu'un énoncé qui suscite l'émergence d'une représentation prototypique déjà disponible.

C onclusion

Nous avons centré notre analyse sur le travail de conception langagière de l'enseignant qui autorise le «faire» de l'apprenant, et montré l'impact des mots qui composent l'incitation sur l'activité de l'élève.

Insistons sur un fait: Léa enseigne en contexte scolaire difficile, et ses élèves maîtrisent bien peu les subtilités de la langue française. Par ailleurs, elle déclare avoir tout appris de cet art de la formulation efficace, à ses débuts professionnels en zone sensible.

Ce dispositif langagier favoriserait-il les apprentissages d'élèves en difficulté scolaire?

Chanteux constate que les élèves, même en très grande difficulté, «ont le plus souvent acquis des habiletés de toutes sortes et savent accomplir de nombreuses opérations simples. Par exemple, ils savent faire un nœud, découper, attacher, coller, tracer, pour peu qu'on leur laisse le faire à leur manière... Là, l'élève n'est pas "en difficulté"... En AP, les situations proposées, qui ne présument en rien des attendus, mais s'appuient sur les potentialités des élèves, leur donnent un espace ouvert à explorer, et leur permettent de s'y inscrire "tels qu'ils sont". Les observations de l'auteur concordent avec les nôtres et avec celles de Clot: «Le fait que la langue soit lacunaire et que l'outillage soit imparfait, tous deux inaptes à faire face à toutes les situations possibles est une contrainte salutaire qui appelle l'initiative des sujets. Structurellement inachevés, ils sont ouverts aux excédents de l'activité et même à son exubérance» (2003, p.19).

C'est donc bien en créant un éclatement des possibles, en permettant d'inventer le trop grand laissé à leur portée par les mots, qui peuvent dire plus qu'il ne disent, que les élèves peuvent penser « une tête au-dessus d'eux-mêmes » comme le dirait Vygotski, tendus entre plusieurs significations du même objet, et retrouver, réinvestir l'usage d'outils, de matériaux simples dont ils actualisent l'usage dans le milieu et le cadre qu'instaure l'incitation. Ils s'inscrivent ainsi en tant qu'acteurs, dans l'histoire et la communauté de pensée et d'usages des techniques et des savoirs de cette discipline. Le PAP peut alors proposer de mettre en discussion les choix plastiques des élèves avec ceux d'artistes historiquement reconnus, ou à des pratiques très contemporaines (Espinassy 2006).

Finalement, c'est autant le niveau de conception des PAP que celui des élèves qu'interroge la formulation de l'incitation.

Bibliographie

- AMIGUES, R., FAÏTA, D. et SAUJAT, F. (2004 a), « Travail enseignant et apprentissages scolaires », in E. GENTAZ et Ph. DESSUS (éds.), *Comprendre les apprentissages : psychologie cognitive et éducation*, Dunod, Paris.
- AMIGUES, R., FAÏTA, D. et SAUJAT, F. (2004 b), « L'autoconfrontation croisée » : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle », in *Bulletin de Psychologie*. T.57 (1) 469 (41-44)
- BAKHTINE, M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris.
- CHANTEUX M., (1998), « La pratique des élèves dans l'enseignement des arts plastiques », *Société française* N°10, pp. 51-60
- CLOT, Y. (2001), Éditorial. *Éducation Permanente* N° 146/2001-1. (7-16).
- CLOT, Y. (2003), « La catachrèse entre réel et réalisé. Contribution d'un psychologue du travail », in *Catachrèse: éloge du détournement*. CLOT et R. GORI (éds) PUN. Nancy (10 – 25)
- CLOT, Y. FAÏTA, D. FERNANDEZ, G. SCHELLER, L. (2000), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes* Vol 2 N°1.
- ESPINASSY, L. (2006), *Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège: Les « sous-entendus » du métier*. Thèse de Doctorat de l'Université de Provence-Aix-Marseille I.
- ESPINASSY, L. et SAUJAT, F. (2004), « Enseigner les arts plastiques en ZEP : les dessous du métier », in *Pratiques en classe en ZEP* (éds) R. AMIGUES, M. KHERROUBI, *Recherche et Formation*, N°44 Paris.
- FAÏTA, D., (2003), « Le recours à la catachrèse, source monologique du dialogue », in *Catachrèse: éloge du détournement*. Y. CLOT et R. GORI (éds) PUN. Nancy. (99-129)
- FAÏTA, D. et VIERA, M. (2003), « Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée » in *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*, Éds: R. AMIGUES, D. FAÏTA, M. KERRHOUBI, *SKHOLÉ*, Hors série N°1, IUFM d'Aix-Marseille.
- RABARDEL, P. (1995), *Les Hommes et les Technologies*. A. Colin, Paris.
- VYGOTSKI, L.S. ([1934] - 1997), *Pensée et Langage*. La Dispute (3^e réédition, 2002), Paris.
- VYGOTSKI, L.S. (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge

L'enseignement du français et en français dans les écoles européennes de Bruxelles

LUC COLLÈS ET MATHILDE VANDAMME
CEDILL – UCL (LOUVAIN-LA-NEUVE)

Notre enquête porte sur l'enseignement en français langue seconde des cours de géographie et d'histoire en dernière année du secondaire des écoles européennes de Bruxelles. En observant les pratiques des professeurs et les attitudes des élèves, nous avons cherché à cerner les difficultés qui persistent encore à ce stade pour pouvoir en évaluer les causes. Nous nous sommes posé trois questions : en quoi les cours de dernière année dans un enseignement bilingue se différencient-ils de ceux donnés en langue maternelle ? Comment les enseignants s'adaptent-ils à l'hétérogénéité culturelle du public ? Enfin, les cours de français proprement dits préparent-ils suffisamment à suivre des cours de sciences humaines en français ? La recherche s'appuie sur trois sources différentes : des observations de classe, des interviews d'enseignants et des questionnaires remis aux élèves. Même si le nombre d'interviews et d'entretiens est très restreint, nous pensons pouvoir en dégager des tendances significatives. Nous terminerons l'article en mettant en relation les cours de français L2 et les cours de sciences humaines en français.

Les écoles européennes

Selon R. Christmann (1998 : 106), directrice de l'école européenne de Luxembourg, les écoles européennes ont pour but « d'instruire, de former et d'éduquer ensemble des enfants européens de langue et de culture différentes pour leur faire acquérir une identité européenne tout

en préservant leur identité culturelle propre.» Pour répondre à cet objectif fondamental, une structure spécifique a été imaginée: verticale, avec des sections linguistiques correspondant à la langue maternelle; horizontale, avec des élèves de nationalités différentes rassemblés pour l'enseignement des langues étrangères et des matières enseignées en langue étrangère.

Dès l'entrée à l'école primaire, les élèves s'inscrivent dans une section linguistique qui correspond en général à leur langue maternelle, langue dans laquelle ils recevront la plus grande partie de leur enseignement. Ils doivent également choisir une seconde langue parmi l'allemand, l'anglais et le français qui sera étudiée pendant toute la scolarité, de la première primaire à la septième secondaire. Les élèves du niveau primaire sont d'abord familiarisés avec cette L2 de manière orale en suivant des cours dans cette langue enseignée comme matière. Outre ces cours de langues proprement dits, un concept original a été instauré: il s'agit des «heures européennes» qui tendent à promouvoir «l'idée européenne» (Baetens Baerdsmore 1994: 6). C'est pourquoi, dès la troisième année du primaire jusqu'à la fin du niveau primaire, des groupes d'enfants de toutes les sections mais qui apprennent la même L2, participent à une série d'activités communes pendant une demi-journée par semaine. Les élèves y communiquent à travers leur L2, avec un professeur dont cette langue est la langue maternelle. Par ce biais, les élèves acceptent l'éducation bilingue comme une chose naturelle.

Au niveau secondaire, la langue de la section (la langue maternelle) reste dominante jusqu'en deuxième année incluse. Ensuite, la L2 acquiert progressivement une place de plus en plus importante. Les élèves disposent de 5 périodes (50 minutes chacune) d'enseignement de la L2 en première année, de 4 périodes en deuxième et en troisième et enfin, de 3 périodes à partir de la quatrième, jusqu'en dernière année du secondaire. L'objectif de ces cours en L2 est de préparer les élèves à la maîtrise de cette langue qui servira d'outil d'enseignement pour d'autres matières. L'enseignement de la L2 est à cet effet axé principalement sur l'écrit. À partir de la troisième secondaire, les élèves sont obligés de suivre les cours de géographie et d'histoire en L2 jusqu'au baccalauréat.

Une deuxième langue étrangère (L3) est obligatoire pendant au moins 4 ans, à partir de la deuxième secondaire. L'étude de cette langue se répartit sur 3 périodes obligatoires par semaine en deuxième, troisième, quatrième et cinquième secondaires. En sixième et septième, l'apprentissage de cette langue est facultatif (option) et peut se répartir sur 4 périodes par semaine. L'enseignement d'une troisième langue étrangère (L4) est aussi offert à titre optionnel à partir de la quatrième année du secondaire.

Pour l'instant, il y a trois écoles européennes à Bruxelles : Bruxelles I, située à Uccle, Bruxelles II, à Woluwé, et Bruxelles III à Ixelles. Bruxelles I possède 8 sections linguistiques (allemande, danoise, anglaise, espagnole, française, hongroise, italienne et polonaise). Bruxelles II a aussi 8 sections linguistiques (allemande, anglaise, finnoise, française, italienne, hollandaise, portugaise et suédoise). À Bruxelles III, il y en a 6 (tchèque, allemande, anglaise, espagnole, française et hollandaise).

L a place du français dans les écoles européennes

Selon H. Baetens Beardsmore (2000 : 77), l'enseignement bilingue est défini actuellement de manière unanime : « Tous les spécialistes s'accordent pour désigner comme éducation bi-multilingue l'emploi d'une seconde langue comme véhicule de matières non linguistiques ». Le Conseil européen pour les langues a propagé cette définition sous le sigle EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée aux Langues Étrangères). Autrement dit, l'enseignement bilingue est « un système dans lequel la transmission des connaissances (l'enseignement des différentes matières) se fait par l'intermédiaire de deux (ou plusieurs) langues » (Baetens Baerdsmore 1999 : 45). Le concept d'enseignement bilingue reste cependant très large. En effet, comme le rapporte M. Sigüan (2000 : 11), « cette dénomination recouvre non seulement des réalisations pédagogiquement très différentes, mais, surtout, des situations sociopolitiques et sociolinguistiques très variées ». Les modalités d'enseignement dans les programmes varient non seulement en fonction des différentes attentes, mais également en fonction des différents curricula liés aux politiques pédagogiques des établissements (cf. Collès 1999 pour les lycées bilingues dans les PECO). Dans les écoles européennes, trois langues sont introduites progressivement au cours de la scolarité, mais elles ne sont pas réparties de la même manière comme nous l'avons vu plus haut.

Dans ces écoles, le français est, à côté de l'anglais, la deuxième langue choisie comme langue seconde par les élèves. Il a un statut privilégié puisqu'il est une des trois langues officielles de la Belgique (à côté du néerlandais et de l'allemand). Il est aussi la langue véhiculaire privilégiée dans l'organisation interne de l'école. Le fait que le français se trouve dans l'entourage des élèves lui donne une pertinence immédiate. Il s'agit donc bien d'une langue seconde au sens où l'entend J.P. Cuq (1991 : 89) : « Parler de langue seconde, c'est implicitement faire référence à la présence d'au moins une autre langue dans l'environnement linguistique de l'apprenant et admettre que cette

langue, qu'on appelle classiquement « langue maternelle », occupe la première place. Mais c'est également reconnaître à la langue seconde une place privilégiée par rapport à toutes les autres langues avec lesquelles l'apprenant pourrait se trouver en contact et qu'on nomme « langues étrangères ». Au quotidien, on constate cependant une certaine hétérogénéité due à la diversification des usages réels du français. Les pratiques que les élèves ont de cette langue sont variables. Ce sont les conditions d'acquisition et l'usage de la compétence linguistique qui déterminent les degrés du bilinguisme. Quant aux professeurs de français ou d'histoire et de géographie des écoles européennes, ce sont tous des francophones natifs, mais qui n'ont pas été spécialement préparés à enseigner des disciplines non linguistiques (désormais DNL) à des allophones.

L'enseignement du français et des DNL en français¹

Les élèves des écoles européennes reçoivent donc un enseignement de la L2 et en L2 de la même manière qu'ils ont des cours de langue maternelle et en langue maternelle et ce tout au long de leur scolarité. Nous le voyons, l'organisation de l'enseignement facilite la maîtrise d'une seconde langue parallèlement à la langue maternelle. L'accent mis sur l'importance de l'apprentissage des langues est défini dans les objectifs spécifiques des programmes de L2.

Le programme de français L2² insiste sur le fait que la singularité des écoles européennes repose sur l'apprentissage des langues et particulièrement sur celui d'une langue seconde qui offre la possibilité de suivre des cours de sciences humaines (géographie et histoire) en L2 à partir de la troisième année du secondaire. Les objectifs poursuivis sont à la fois linguistiques et culturels. Ils sont définis par cycles. Nous ne reprendrons que les exigences spécifiques au dernier cycle, celui qui nous intéresse dans le cadre de notre recherche, comprenant la sixième et la septième secondaire. Il s'agit dans ce cycle de : « maîtriser la pratique de l'argumentation, développer une réflexion abstraite, critique et ouverte aux cultures européennes, développer un commentaire qui prenne en compte les spécificités littéraires ». Ces exigences sont extrêmement poussées et se rapprochent sensiblement de celles du programme de français langue maternelle³ dont l'objectif essentiel à ce niveau est de « communiquer et s'exprimer oralement et par écrit dans la langue d'aujourd'hui, effectuer dans cette langue avec méthode les principales opérations qui constituent un discours valide, tirer de la pratique des textes et de la lecture des œuvres les éléments d'une culture personnelle. »

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE / JUILLET 2008

1. Cf. les Programmes officiels de français langue 2, de géographie et d'histoire, avril 2005, Conseil Supérieur en charge des Écoles européennes. Programmes actuellement en vigueur dans les Écoles européennes.

2. Programme de français langue 2, approuvé par le Conseil Supérieur des Écoles européennes les 25, 26 et 27 avril 2005 à Luxembourg, p. 2 (Programmes disponibles sur le site : <http://www.eurisc.org>).

3. Programme officiel en français langue maternelle, approuvé par le Conseil Supérieur des Écoles européennes le 19 et 20 mai 1983 à la Haye, p. 2.

Les DNL d'histoire et de géographie ont des objectifs propres imposés par la discipline en tant que telle, donc semblables aux objectifs poursuivis dans ces mêmes disciplines en langue maternelle. L'acquisition de la L2 de ces cours sera donc indissociablement liée à ces objectifs. En géographie⁴, il s'agit d'être capable de se situer dans l'espace et de reconnaître, comprendre, analyser, évaluer et interpréter un certain nombre de phénomènes liés à cet espace. Par exemple, les milieux de vie et le besoin de gestion des ressources de la terre, les différentes activités humaines et leur impact sur l'environnement, les différences régionales, etc. Le cours devra fournir des méthodes de travail et des stratégies spécifiques: «La pratique et les transferts (cognitifs, méthodologiques) sont deux phases fondamentales de la consolidation des connaissances, des savoir-faire, des méthodes, des notions et des concepts». Enfin, le programme recommande le travail interdisciplinaire. Il insiste sur la nécessaire coopération entre la langue maternelle et la langue véhiculaire pour améliorer les capacités d'expression de l'élève, notamment en recommandant aux enseignants d'être sensibles à la terminologie de base et d'apprendre à utiliser les dictionnaires et les atlas, d'offrir des aides pour le travail en dehors de la classe, de présenter des corrigés à propos des contenus et de la langue, et enfin de proposer des outils spécifiques pour développer le niveau de langue.

Quant au programme d'histoire⁵, il vise à promouvoir une plus grande compréhension de l'Europe et du monde, en développant un intérêt pour l'étude du passé et en favorisant un esprit de tolérance. Cela implique que l'élève connaisse les principaux événements de l'histoire récente, qu'il comprenne les concepts historiques importants et qu'il acquière une faculté de jugement. Ainsi, le cours d'histoire qui, comme celui de géographie peut s'étaler sur deux ou quatre périodes, se chargera plus particulièrement d'enseigner des concepts comme la révolution et le totalitarisme, et des notions importantes comme celles de cause et conséquence, de similarité et de différence, de changement et de continuité. Il offrira aussi une perspective historique qui permettra d'analyser des événements et des points de vue de gens d'une époque révolue et de les comparer avec ceux du monde contemporain, de manière à prendre conscience de la nature provisoire de la connaissance historique.

4. *Programme officiel de Géographie de 2 périodes des quatrième, cinquième, sixième et septième années*, approuvé par le Conseil Supérieur des Écoles européennes les 24 et 25 avril 2001 à Alicante, p. 2.

5. *Programme d'histoire des classes de sixième et septième années*, approuvé par le Conseil Supérieur les 26 et 27 janvier 2000 à Bruxelles, pp. 2-7.

Observations, analyse et interprétation

Nous allons à présent comparer les objectifs envisagés dans les programmes des écoles européennes avec quelques observations que nous avons réalisées dans deux de ces écoles. Ainsi, nous verrons

quelle structure pédagogique a été mise au point dans ces établissements et comment les professeurs s'y adaptent pour répondre le plus possible à ces attentes. Nous ajouterons à l'étude des observations de classe une analyse des entretiens menés avec quelques professeurs ainsi qu'une interprétation des questionnaires remis à des élèves.

LES ATTENTES EN FRANÇAIS L 2, EN GÉOGRAPHIE ET EN HISTOIRE

Le support privilégié dans un cours de français L2 en phase terminale du secondaire est le texte littéraire. Les élèves devront être « mis en relation avec une problématique liée aux genres, aux registres, à l'histoire littéraire, aux mouvements culturels et artistiques, chaque professeur gardant la liberté du choix des éléments du corpus »⁶. L'épreuve finale du baccalauréat comporte deux parties, une orale et une écrite. L'épreuve orale consistera à défendre une question portant sur un auteur vu en classe en le replaçant dans le contexte de son époque, en développant les caractéristiques littéraires qui lui sont propres et en se basant sur des exemples concrets en référence aux œuvres écrites par l'auteur en question. L'épreuve écrite est organisée en partie autour d'un extrait d'une œuvre littéraire, également vue en classe. L'élève devra d'abord répondre à des questions de compréhension portant sur des expressions ou passages particuliers. Ensuite, il devra répondre de manière personnelle à des questions d'interprétation. Enfin, il lui est demandé de rédiger un « essai » (une petite dissertation) traitant un sujet au choix qui fait référence soit à un grand thème soit à une œuvre étudiée en classe, sans rapport avec l'extrait évoqué précédemment.

D'une manière générale, dans les DNL (Vigner 2001: 97-105), les supports privilégiés sont iconographiques (images, photos, croquis, cartes, graphiques, organigrammes, etc.) associés ou non à des textes eux-mêmes variés ainsi que des supports qui font appel aux médias tels que la vidéo (pour la diffusion de films, de documentaires), l'audio (pour la diffusion d'émissions enregistrées) et l'informatique (pour s'entraîner à des programmes historiques de simulation, consulter internet, utiliser des cédéroms).

En histoire, les documents utilisés font appel à des stratégies d'exploitation spécifiques selon qu'il s'agit d'un texte, de reproductions iconographiques ou de cartes historiques. Dans cette discipline, l'épreuve finale du baccalauréat est divisée en deux parties: une écrite et l'autre orale. En ce qui concerne l'épreuve écrite, la première partie est une question « documentaire » tirée d'une section convenue du programme de septième année. Un choix de questions est proposé. Chaque question porte sur un document au moins et comporte au

⁶. Programme de français langue 2, p. 21.

maximum cinq sous-questions. Un «document» peut comprendre du texte écrit, des dessins humoristiques, des photos, des statistiques, des cartes, etc. La deuxième partie nécessite une dissertation sur un des thèmes imposés par le programme. L'épreuve comprend également une partie orale portant sur un des thèmes vus en dernière année et imposé par le programme. Il est également indiqué que, pour les deux épreuves, «les erreurs linguistiques ne doivent être prises en considération que dans la mesure où elles nuisent à la communication des faits et des idées historiques»⁷. En ce qui concerne le baccalauréat en géographie, il n'y a pas d'épreuve écrite pour le cours de deux périodes. Il n'y a qu'une épreuve orale basée sur une question déduite d'un document à analyser et portant sur un sujet imposé.

La géographie et l'histoire imposent des approches différentes. En géographie, la première approche d'un problème perçu à travers l'analyse d'un document passe souvent par une description. Le mode inductif primera. De plus, cette description passera par l'appropriation de nouveaux termes spécifiques. En histoire, en revanche, la terminologie est plus proche du langage usuel mais la compréhension et la verbalisation des enchaînements historiques et leur explication sollicitent un niveau linguistique élevé. De plus, la discussion à partir de laquelle l'élève doit prendre part activement, oralement et par écrit, par exemple selon le mode d'une dissertation, exige une certaine maturité intellectuelle.

PRATIQUES DE CLASSE

Nous allons à présent voir comment certains professeurs des écoles européennes de Bruxelles ont répondu à ces exigences disciplinaires compte tenu du problème que peut poser la langue française pour des allophones. Nos observations ont été faites en 2004 et 2005.

Les cours de français

Nous avons observé quatre situations de classe de cinquante minutes en septième année de français L2 chez trois professeurs féminins différents et nous avons assisté à la correction de trois tâches: une étude de texte, un commentaire d'une nouvelle et la correction de l'examen de février qui est une simulation de l'épreuve finale écrite du baccalauréat. La quatrième séance consistait en une analyse en interaction d'un extrait d'une nouvelle.

D'après ce que nous avons pu constater, aucune difficulté grave d'expression ne se présente dans ce dernier cycle. Seules quelques erreurs linguistiques persistent. Au point de vue du lexique, certains anglicismes manifestent le transfert d'une langue à l'autre. L'emploi différent des modes dans une phrase négative ou affirmative ainsi que l'emploi de déterminants dans une phrase affirmative et négative ont aussi posé des problèmes. Une difficulté courante qui a été relevée par

un professeur est d'établir des liens et de marquer les conséquences entre les propositions. Pour tenter de résoudre ce problème, des exercices pour travailler la cohérence syntaxique ont été proposés par l'enseignante. Certains exercices tentaient de développer le jugement métalinguistique. Le premier exercice par exemple consistait à améliorer des expressions issues de copies d'élèves. De même, dans un autre exercice, à l'appui de trois introductions tirées de copies d'élèves, il était demandé de juger ces dernières et de vérifier si les trois parties qui doivent normalement la composer s'y retrouvaient. Deux autres exercices étaient plus systématiques. Dans l'un, une transition entre différentes parties de textes était à trouver. Dans l'autre, il fallait compléter des phrases lacunaires par «aussi que» ou «si que» qui marquent l'égalité ou la conséquence.

Nous le voyons, ce genre d'exercices aurait pu se retrouver dans un cours de français langue maternelle. Ils visent à perfectionner la compréhension ou l'expression, la compétence linguistique ayant déjà été largement mise en place dans les années précédentes. Ainsi, la grammaire ne fait plus l'objet de leçons programmées dans les cours de français L2 du dernier cycle. Elle n'est introduite que lorsque des difficultés générales surgissent.

Les cours de géographie

En géographie, nous avons observé trois séquences de 50 minutes chez deux professeurs différents en septième année. Ce qu'il est pertinent de relever dans l'observation des DNL en L2, c'est le lien entre la langue seconde et la construction des connaissances. L'étape préalable à tout enseignement consiste à rendre possible la mise en mots des concepts scientifiques. M. Verdelhan met en évidence le fait que tout apprentissage confronte l'apprenant à un déjà-là conceptuel qui constitue pour lui un système d'explication. L'enseignant doit essayer de transformer la vision de l'élève en reformulant sa conception du monde selon des termes scientifiques. Ce qui nous a surtout intéressé dans nos observations, c'est le rôle du professeur et de ses interventions dans le cadre d'une pédagogie active basée sur les échanges en classe. D'une manière générale, les cours de géographie portaient sur la lecture en interaction de divers supports : texte, image, carte, schéma, dont il fallait faire ressortir les éléments pertinents. La compréhension de ces divers supports exige un travail de verbalisation précis qui interroge le document en profondeur. Deux étapes dans l'organisation de la séquence ont pu être relevées : d'abord, le traitement du lexique spécifique, ensuite le traitement de l'information liée à l'étude du document.

Traitement du lexique

La lecture des textes passe toujours par un travail d'explication des termes spécifiques. Des approches différentes ont été relevées selon les enseignants. L'un d'eux recourait systématiquement au dictionnaire

7. Programme d'histoire, p.12.

soit bilingue, soit monolingue en fonction des termes. Le dictionnaire bilingue était utilisé pour la recherche de mots désignant des objets précis et donc immédiatement traduisibles. Cette recherche s'accompagnait souvent d'une comparaison de l'équivalent du terme dans les différentes langues maternelles des élèves. En revanche, le dictionnaire monolingue était préférable pour chercher la définition d'un concept particulier. C'est ici que le rôle de l'enseignant s'est avéré particulièrement intéressant. Celui-ci a travaillé avec ses élèves la définition donnée par le dictionnaire monolingue.

Par exemple, dans une leçon portant sur la lecture d'un texte sur la végétation des Alpes, un élève méconnaissait le terme « glacier ». Le professeur lui a demandé de consulter un dictionnaire monolingue qui donnait la définition suivante : « Accumulation de la glace issue de la transformation de la neige et soumise à un long écoulement ». L'enseignant a testé la compréhension de cette définition en posant la question de savoir si « glacier » signifiait « neige ». La différence entre les deux termes ne paraissait pas si évidente pour quelques élèves qui connaissaient les deux termes mais ne parvenaient pas à expliquer le lien entre les deux. Au sein d'une définition, chaque terme est important et mérite parfois d'être expliqué. C'était le cas de « écoulement », terme obscur pour certains. L'enseignant a dû recourir à une périphrase en expliquant que ce nom désignait « l'action de se retirer en coulant, en glissant », évoquant par là une des caractéristiques physiques du glacier. À travers la définition du concept de « glacier », il fallait donc comprendre les différentes étapes de la transformation de la neige en glacier. Nous le voyons, dans cet exercice de verbalisation, il s'agit de décomposer la formulation théorique qui se caractérise par sa concentration en un ensemble de descriptions de phénomènes sous-jacents. L'autre enseignante n'a à aucun moment recouru au dictionnaire lors de nos observations. Elle expliquait elle-même avec ses propres termes ou elle demandait à un élève qui connaissait le mot de l'expliquer.

Traitement de l'information

La compréhension générale des divers documents ainsi que la mise en application du vocabulaire spécifique est testée et réinvestie lors du traitement de l'information. Il s'agit de relever des éléments pertinents pour répondre à une question précise posée par l'enseignant. Ce travail de justification participe de la démarche du géographe qui se doit de traiter l'information pour en tirer profit. En même temps, d'un point de vue linguistique, l'élève doit utiliser un vocabulaire et des formulations précises.

Lors de la deuxième séquence observée sur le thème des activités touristiques des Alpes, il s'agissait d'abord de décrire deux diapositives, l'une représentant une photo de la station de Verbier en Suisse en 1960 et l'autre représentant Verbier en 2001. Les élèves

devaient dire ce qui avait changé dans cette station en 40 ans, en évoquant les causes et les conséquences du développement. Il fallait expliquer les causes du phénomène d'urbanisation qui s'était produit (le développement du tourisme en montagne) en évoquant les conséquences de celui-ci: pollution, dégradation des zones d'agriculture, etc. La description des diapositives a été suivie de l'analyse d'une carte géographique. Il fallait relever ce que montrait la carte: les voies de communication. L'enseignant devait constamment questionner les élèves pour s'assurer qu'ils parviennent à déchiffrer les informations. À partir d'une diapositive représentant la photo d'un type de bocage, les élèves devaient justifier le caractère prototypique du bocage représenté en relevant différents éléments pour appuyer leur assertion. Le professeur corrigeait si nécessaire les termes de l'élève en lui demandant d'être le plus précis possible.

Un autre exercice portait sur la lecture et l'analyse d'un schéma accompagné d'une légende représentant l'influence d'un brise-vent sur le rendement des cultures dans un bocage. L'enseignante a proposé aux élèves de se mettre à la place des agriculteurs et leur a demandé quels étaient les avantages que pouvaient leur apporter les bocages. Les élèves devaient tenter ensuite de lire la légende individuellement en retrouvant les « signes » importants qui permettaient de répondre à la question. Ensuite, un élève a été désigné pour redessiner au tableau le schéma et l'expliquer aux autres élèves. Cet effort de justification opéré en même temps que la description des documents nous paraît intéressant. L'élève doit attacher de l'importance aux termes qu'il utilise tout en relevant les informations pertinentes et en les reformulant. Ces observations nous ont permis de remarquer que les professeurs faisaient participer activement leurs élèves à la construction des nouvelles connaissances, notamment en les aidant à comprendre de nouveaux concepts et en les amenant à utiliser diverses stratégies pour favoriser le travail de mémorisation. Les enseignantes ont chaque fois établi un lien entre la lecture préalable d'un texte et le dessin correspondant à la description et à la présentation en mots du dessin ou croquis.

Les cours d'histoire

En histoire, nous avons assisté à trois séquences de 50 minutes chez deux professeurs différents en septième année. Le déroulement des séquences d'histoire était différent de celui observé en géographie. Le cours, axé sur l'étude ou le commentaire d'un seul support, était enseigné de manière beaucoup plus magistrale même si les enseignants sollicitaient régulièrement la participation de leurs élèves sans en désigner un en particulier. À partir du support, ils posaient diverses questions de compréhension. Lors de ces séquences, il nous a semblé assister à des cours d'histoire en langue maternelle. Nous avons constaté que c'étaient toujours les mêmes élèves qui participaient,

ceux qui avaient un niveau de français élevé. Nous n'avons donc pas été en mesure d'évaluer le niveau de langue des élèves qui ne participaient pas.

À la différence des cours de géographie, les cours d'histoire ne se présentaient pas par étapes successives, ce qui rend notre description impossible. Ils nous ont ainsi paru moins structurés que les cours de géographie. De plus, ils étaient entièrement axés sur la compréhension orale des élèves. Les nombreux processus de reformulation opérés par les enseignants et les élèves étaient quasi absents en histoire. Bref, pour suivre un cours d'histoire, il est nécessaire d'avoir des prérequis linguistiques et méthodologiques.

Analyse des entretiens avec les professeurs

Nous rendons à présent compte des entretiens et des questionnaires réalisés avec des professeurs pour les comparer ensuite avec les réponses des questionnaires remis aux élèves. Pour terminer, nous mettons en relation les cours de français L2 et des DNL en français. D'après les deux enseignantes de français L2 interrogées, des difficultés d'ordre linguistique, culturel et littéraire persistent encore chez leurs élèves en dernière année du secondaire. Les difficultés d'ordre linguistique concernent notamment le vocabulaire (connaissance approximative de certains mots), la grammaire générale du texte (confusion des connecteurs exprimant le but et la conséquence) et la conjugaison (utilisation des temps et des modes). Parfois, certains méconnaissent encore certaines structures de phrases. D'un point de vue culturel, on mentionne l'ignorance du contexte culturel pour des textes d'actualité : par exemple, le système politique français, le nom de personnages célèbres, les habitudes de vie, etc. D'un point de vue littéraire, c'est surtout le repérage des figures de style et des procédés stylistiques qui pose encore problème.

Mais nous tenons ici à mettre ces remarques en perspective. Premièrement, les difficultés pointées par les professeurs ne sont pas générales; elles ne concernent qu'un nombre limité d'élèves. Les différences de niveau linguistique en français sont frappantes. Deuxièmement, comme l'a fait remarquer une des enseignantes, si l'élève connaît depuis longtemps le français mais éprouve encore des difficultés, celles-ci sont souvent liées aux mêmes difficultés éprouvées en langue maternelle. Parmi les suggestions proposées par ces enseignantes pour aider ces élèves, on relève la nécessité de faire lire des textes très diversifiés (romans, articles, règlements), ce qui prouve que la compétence textuelle de certains élèves n'est pas encore totalement acquise en fin de dernier cycle. Ensuite, la nécessité de lier la lecture et l'expression orale et écrite afin de réactualiser les acquis. Enfin, de proposer des exercices systématiques de vocabulaire et de grammaire afin de se réapproprier une structure de phrase par exemple.

Pour la géographie, nous avons interrogé trois enseignantes. Les deux enseignantes de nationalité belge n'ont pas reçu de formation spécifique pour enseigner à des élèves étrangers. L'enseignante française a suivi un stage BELC, ce qui lui a permis d'enseigner la géographie à des nouveaux arrivants. Toutes trois disent avoir éprouvé une certaine facilité d'adaptation bien qu'elles se sentent démunies d'un point de vue méthodologique dans les niveaux inférieurs. En effet, comme dans les écoles européennes le public est composé d'élèves de langues différentes, ceux-ci ne sont pas tentés de recourir à leur langue maternelle et le professeur est obligé d'utiliser d'autres stratégies que la traduction pour faciliter le travail de compréhension. De plus, cette composition particulière incite les élèves à s'entraider pour l'explication de certains termes ou notions.

Les trois enseignantes constatent l'absence de manuel adéquat correspondant au programme imposé. Parfois, elles recourent à des manuels français, mais la plupart du temps, elles distribuent des photocopies issues de sources variées. En ce qui concerne le rapport à la langue française dans ces cours, une enseignante soulève le fait que certains élèves ne connaissent pas le vocabulaire spécialisé dans leur propre langue. Quand la langue s'avère être un gros obstacle, l'élève est généralement aussi en échec dans sa langue maternelle. En ce qui concerne les difficultés éprouvées par les enseignantes, celles-ci ont soulevé le problème de l'explication du vocabulaire: comment faire pour expliquer un lexique précis de la langue sans trop simplifier? Certains termes sont connus de manière vague par beaucoup d'élèves, d'où la nécessité de recourir en permanence à des périphrases. Une difficulté majeure est également due à la gestion d'une classe hétérogène où il faut gérer des élèves aux «vitesses d'apprentissage différentes». D'après une enseignante, la culture d'origine des élèves a une influence sur la manière d'appréhender le cours. Dans sa manière de développer une argumentation, un Allemand sera plus précis qu'un Anglais qui, lui, se montrera plus pragmatique (les faits l'emportent sur les idées). Deux atouts particuliers aux écoles européennes ont été signalés. Le premier est que chaque enseignant donne cours dans sa langue maternelle, ce qui est important pour les élèves qui entendent un français correct. Le deuxième est que les élèves sont en permanence dans un «bain multilingue», ce qui les pousse à s'exprimer dans plusieurs langues étrangères spontanément.

L'unique enseignant d'histoire interrogé est de nationalité française. Cet enseignant nous a dit ne pas axer son cours sur des textes écrits. Il adopte une démarche essentiellement communicative, basée sur la critique de supports en majorité audio-visuels. Le cours est fréquemment organisé sous la forme de débats et de discussions avec ses élèves. Dans les dernières années du secondaire, il estime ne plus devoir s'adapter à un public étranger. Il souhaite «tirer ses élèves vers

le haut» en enseignant de la même manière qu'à un public francophone. Les élèves prennent des notes quand cela leur semble nécessaire, le professeur ne dictant à aucun moment.

Analyse des questionnaires remis aux élèves

Quarante-quatre élèves ont répondu à notre questionnaire. Celui-ci était composé de deux parties. Il s'agissait d'abord d'obtenir des informations quant à l'origine linguistique de l'élève, au statut de la langue française dans son environnement, au nombre d'années effectuées dans les écoles européennes et à sa date d'arrivée en Belgique. D'un point de vue linguistique, nous voulions connaître ses faiblesses en français. Ensuite, en ce qui concerne les cours de géographie et d'histoire, nous avons posé diverses questions portant sur le rapport entre la langue française et l'apprentissage de la discipline. Nous avons demandé aux élèves s'ils éprouvaient des difficultés à suivre le cours de géographie en français, s'ils utilisaient souvent un dictionnaire bilingue, s'ils connaissaient dans leur langue maternelle certains termes spécialisés vus au cours en français et, dans le cas contraire, si cela les dérangeait; et enfin dans quels cours (français L2 ou DNL) ils préféraient parler le français et dans lesquels ils pensaient apprendre le mieux cette langue, et enfin si leur enseignant de géographie les corrigeait souvent en français.

Pour rendre compte des réponses, nous déterminerons un étudiant prototypique: celui qui, resitué dans son contexte linguistique et environnemental, remplit toutes les conditions favorables à une bonne maîtrise du français. Un étudiant est prototypique si:

- sa langue maternelle correspond à une section linguistique des écoles européennes⁸;
- il pratique sa langue maternelle avec ses deux parents ou un des deux⁹;
- à côté de sa langue maternelle, il pratique couramment le français;
- il peut parler régulièrement le français avec des amis francophones ou non francophones;
- il a effectué toute sa scolarité (12 ou 15 ans) en Belgique et/ou dans une école européenne, en choisissant le français comme langue seconde.

Un étudiant est non prototypique dès qu'une de ces conditions n'est pas remplie.

Dans la majorité des cas, un étudiant «prototypique» n'éprouve pas de difficulté à suivre un cours en langue seconde. C'est le cas des 31 élèves sur 44 dont nous avons analysé le questionnaire. Cependant, 14 parmi eux ont reconnu avoir encore quelques difficultés en français, surtout en expression écrite. Parmi les 13 élèves non prototypiques, 9 d'entre eux considèrent que, dans les DNL d'histoire ou de géographie en français, la langue française est un obstacle pour

8. Les élèves des écoles européennes ne possédant pas une langue maternelle correspondant à une section linguistique s'inscrivent dans une section qui ne correspond pas à leur langue maternelle. Dès lors, non seulement ils suivent la majorité de leurs cours dans une langue seconde mais aussi le choix de leur langue 2 est en fait une langue 3 pour eux.

9. Cas de bilinguisme coordonné.

diverses raisons: documents difficiles à comprendre et vocabulaire technique difficile à mémoriser. Trois autres élèves ont évoqué la peur de participer oralement en classe étant donné le niveau de français élevé d'autres élèves dans la classe. Nous pouvons établir un lien entre les difficultés en français et les difficultés de suivre les DNL en français. La langue française est problématique pour un nombre limité d'élèves qui sont en majorité non prototypiques.

À la question de savoir si les élèves étaient ennuyés de ne pas connaître certains mots spécialisés ou notions dans leur langue maternelle, un quart des élèves se disent frustrés pour les mêmes raisons: «Cela posera des problèmes à l'université si je poursuis mes études en langue maternelle.» Nous pouvons par ailleurs nous demander si les élèves connaîtraient mieux certaines notions vues aux cours de géographie et d'histoire s'ils consultaient plus fréquemment les dictionnaires. Deux élèves non prototypiques qui affirment consulter régulièrement un dictionnaire bilingue n'ont pas relevé de problème spécifique en langue maternelle. À l'inverse, beaucoup d'élèves qui ne consultent jamais de dictionnaires se disent ennuyés de ne pas connaître certains termes en langue maternelle.

Parmi les 13 élèves non prototypiques, 5 d'entre eux (plus d'un tiers) pensent apprendre mieux le français dans les DNL de géographie («on apprend plus de vocabulaire; on y est plus souvent interrogé») et 3 autres dans le cours de français («on y fait plus attention à la langue; les exercices sont importants»). Parmi les élèves prototypiques, 10 élèves (un tiers) pensent apprendre mieux le français dans les cours de géographie et d'histoire (la géo a cependant été citée plus souvent que l'histoire). En revanche, 5 pensent apprendre plus la langue au cours de français. Ainsi, d'après les élèves, prototypiques ou non, la géographie est considérée comme la discipline la plus bénéfique pour l'acquisition du français, ensuite vient le cours de FL2 et l'histoire (qui a été relevée uniquement par quelques élèves prototypiques).

L a perspective interculturelle

Pour terminer, nous allons mettre en relation les cours de français L2 et des DNL en français (M. Verdelhan: 2002) (cf. Collès 1999 pour les lycées bilingues dans les PECO). Dans un milieu multilingue tel que celui des écoles européennes, la découverte de l'autre culture constitue un enjeu fondamental. Ainsi, celle-ci commence dans les cours de L2 et particulièrement dans la littérature. Nous avons pu le constater lors de nos observations, le cours de français met en valeur des aspects propres à la culture française. Les enseignantes font prendre conscience à leurs élèves des implicites culturels en leur fournissant des

informations précises qui les aident à comprendre le sens latent des textes. Par ailleurs, les DNL d'histoire et de géographie ne requièrent pas les mêmes exigences. N. Mäsch l'a confirmé: le cours d'histoire implique un investissement intellectuel plus important qu'en géographie. Comme pour de la compréhension d'œuvres littéraires, les élèves, en histoire, remettent aussi en question leur propre culture: ils doivent s'adapter à d'autres cultures afin de pouvoir élaborer des jugements critiques adéquats. Le travail que l'on fait en classe de français L2 sur les textes littéraires prépare à cette argumentation critique.

Ces savoir-faire linguistiques et culturels transférables entre disciplines sont inhérents à un enseignement du français et en français. Seule la didactique du français langue seconde répond à de tels besoins. Le cours d'histoire semble être le cours qui sollicite le plus la maîtrise de techniques propres, c'est-à-dire d'outils à la fois linguistiques mais aussi culturels en français, semblables à ceux utilisés en langue maternelle. C'est pourquoi il nous semble être l'aboutissement final d'un enseignement du français et en français.

Bibliographie

- BAETENS BAERDSMORE, H. (1994), «Les cadres institutionnels de l'éducation bilingue: quelques modèles», in *Études de linguistique appliquée*, n°96, Paris, Didier-Érudition.
- BAETENS BAERDSMORE, H. (2000), «Typologie des modèles de l'éducation bilingue», in *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n° spécial, Paris, Clé international.
- CHRISTMANN, R. (1998), «Les écoles européennes», in *Objectifs, méthodes et perspectives de l'enseignement bilingue*, Ministère de Affaires étrangères, Ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie.
- COLLÈS, L. (1999), «Les lycées bilingues dans les pays d'Europe centrale et orientale (PECO)», in *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n°25, pp. 59-69.
- CUQ, J.-P. (1991), *Le français langue seconde*, Paris, Hachette.
- MÄSCH, N. (1994), «Les disciplines non linguistiques du cursus bilingue», in *Études de linguistique appliquée*, n°96, Paris, Didier-Érudition.
- SIGÜAN, M. (2000), «Bilinguisme dans l'enseignement», in *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n° special, Paris, Clé international.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002), *Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.
- VIGNER, G. (2000), «Quelles approches dans un enseignement du français en classes bilingues, FLE ou FL2?», in *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n°spécial, Paris, Clé international.
- VIGNER, G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé international.