



HAL
open science

Échanges maître-élèves, compétences langagières des maîtres dans les langues d'enseignement, et profils didactiques

Colette Noyau

► **To cite this version:**

Colette Noyau. Échanges maître-élèves, compétences langagières des maîtres dans les langues d'enseignement, et profils didactiques. Michelle Auzanneau; Margaret Bento; Malory Leclère. Espaces, mobilités et éducation plurilingues. Eclairages d'Afrique et d'ailleurs, Editions des Archives Contemporaines, pp.253-268, 2016. halshs-01741770

HAL Id: halshs-01741770

<https://shs.hal.science/halshs-01741770>

Submitted on 23 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Échanges maître-élèves, compétences langagières des maîtres dans les langues d'enseignement, et profils didactiques

Colette Noyau
UMR 7114 MoDyCo, Univ. Paris Nanterre
<http://colette.noyau.free.fr>

Résumé

Cet article s'intéresse aux compétences des maîtres dans les langues à enseigner — et à leurs capacités à enseigner dans les langues, en contexte subsaharien. Nous nous fondons sur un vaste corpus d'interactions de classe recueilli dans plusieurs pays, dans des classes monolingues et bilingues. Nous ciblons la conduite de la classe par le maître avec les outils linguistiques clé qui sont les siens : échanges question-réponse, reformulations, comportements métalinguistiques, et passages d'une langue à l'autre dans le cas des classes bilingues, en maintenant la perspective des apprentissages. L'objectif est de cerner des facteurs favorables aux apprentissages et d'autres qui tendraient à les freiner ou les restreindre, de façon à définir un profil de compétences langagières et didactiques des maîtres en contexte subsaharien.

Mots-clés : interaction en classe ; question-réponse ; reformulation ; apprentissages ; profil de compétences des enseignants

Sur le continent africain, éminemment multilingue, les courants promouvant la prise en compte des langues de l'enfant en classe sont restés minoritaires voire marginaux, même dans les pays qui les promeuvent, alors qu'ils ouvrent la voie à une éducation plus cohérente et adaptée au contexte, susceptible de contrer l'échec scolaire massif, dont le coût humain et économique est indiscutable. Mais quelles sont les conditions de réussite d'une approche bi-plurilingue ? Dans cet article nous nous concentrons sur la variable enseignant, et plus précisément sur les profils pédagogiques des enseignants en classe, du point de vue de leurs utilisations des ressources langagières pour enseigner, en ayant en vue leur impact sur les apprentissages.¹

1. Écoles bilingues, paramètres linguistiques de leur efficacité

Pour étudier les pratiques d'enseignement des maîtres des écoles africaines dans cette perspective, des outils d'observation et d'analyse des pratiques de classe sont nécessaires. Il faut observer et analyser en questionnant les buts d'apprentissage qui sont assignés aux maîtres — donc les curriculums et textes de cadrage du système éducatif, et les moyens d'enseignement pour atteindre ces buts. Enfin, il faut chercher des preuves empiriques de l'atteinte des buts, immédiats et à plus long terme. Nous ne pouvons englober tous ces aspects dans le cadre de cet

¹ Compte tenu de l'espace imparti, ce texte ne représente qu'un fragment de notre étude sur les profils d'enseignants.

article, c'est pourquoi nous nous concentrerons sur les gestes professionnels de l'enseignant comme destinés à atteindre ces buts, et plus précisément sur les ressources langagières qu'ils mettent en œuvre dans leurs pratiques d'enseignement.

Les buts peuvent être définis en termes de compétences : savoirs, savoir-faire et savoir-être que les élèves ont à s'approprier, et qui sont similaires dans les classes monolingues du système classique et dans les classes des filières bilingues pour les pays qui les prévoient. Mais ces buts, concernant les classes bilingues, incluent-ils la maîtrise du bilinguisme ? Ou bien entretiennent-ils la visée illusoire de la maîtrise parfaite de la langue officielle normée, ne retenant le passage par la langue du milieu que comme une transition la plus brève possible vers le monolinguisme, en ignorant les variations des français au contact des langues africaines comme les pratiques mixtes ou alternantes ?

Nous analysons les échanges langagiers à fonction didactique en contexte bi-plurilingue, et la conduite de la classe par le maître avec les outils linguistiques clé qui sont les siens : échanges question-réponse, reformulations, comportements métalinguistiques, et passages d'un code à l'autre dans le cas des classes bilingues, en gardant le cap sur les apprentissages. L'analyse du maniement de ces ressources langagières par les maîtres conduit à identifier des profils comportementaux langagiers et socio-culturels d'enseignement, avec leur impact sur les apprentissages.

2. Gestion des échanges maître-élèves en classe

La nature et la dynamique des échanges Maître-Élève (M-E)² sont une entrée décisive pour comprendre le fonctionnement d'une interaction en contexte didactique. Ce qui a été exploré le plus de ce point de vue, ce sont les échanges question-réponse (Q-R). Ces échanges permettent d'éclairer les processus d'enseignement et d'apprentissage à plusieurs niveaux : gestion des échanges didactiques par les participants, rapports aux savoirs, focalisation sur les contenus et/ou la langue :

a) Un examen attentif de ces modules binaires ou ternaires dans le polylogue de la classe aide à diagnostiquer le placement respectif des acteurs de la classe au sein de l'ensemble, les fonctions qui leur sont assignées ou qu'ils s'assignent, les buts de chacun dans l'interaction, et la gestion des rôles et des buts par chaque participant.

b) Il permet aussi d'analyser le rapport aux savoirs en circulation et en construction, et en particulier le rapport aux savoirs langagiers et à leur élaboration à travers la parole des enfants et de l'enseignant.

c) Lorsque la langue d'enseignement n'est pas la langue première des apprenants (langue de scolarisation d'élèves étrangers en France, programmes d'immersion, enseignements disciplinaires en langue étrangère, langue seconde de scolarisation en Afrique francophone par exemple), ce qui se lit à travers cet observable c'est aussi la tension constante entre travail sur la langue et construction des savoirs, cette bifocalisation de l'attention (Bange 1992) – inévitable et constitutive de ces situations - pouvant se résoudre de différentes façons.

² Par commodité nous utiliserons les abréviations suivantes : M = maître ; MM = maîtres ; E = élève ; EE = élèves ; Ea, Eb, En = élèves individualisés ; Q = question ; R = réponse ; L1 = langue première ; L2 = langue seconde ; L1e = première langue d'enseignement ; L2e = deuxième langue d'enseignement ; AC = alternance de codes ; DdNL = discipline dite non linguistique.

L'environnement d'apprentissage en contexte scolaire subsaharien est constitué majoritairement par les échanges M-EE, dans une bien moindre mesure par des échanges EE-EE lors de travaux de groupe. Nous comparons leurs manifestations en L1 et en L2, dans des classes bilingues et monolingues, dans des activités de langage (en L1, en L2) et d'autres domaines d'enseignement (en L1 et/ou L2), à différents paliers de scolarisation.

Ces analyses sont sous-tendues par des interrogations sur les paramètres de l'enseignement et les conditions faites aux apprentissages :

- quels profils d'enseignement (profils interactionnels, compétences pédagogiques et didactiques) sont requis par les différents domaines d'enseignement ?
- quelles sont les possibilités et les contraintes, dans les contextes concrets de ces écoles, pour les échanges en L1 et en L2, base de l'apprentissage ? notamment, comment s'organise le travail de groupe dans des classes souvent pléthoriques ?
- dans les classes bilingues, le bi-plurilinguisme est-il considéré comme un simple paramètre institutionnel de l'enseignement, ou constitue-t-il un but éducatif ?

Les corpus sur lesquels nous nous appuyons, et que nous avons contribué à rassembler, proviennent de trois sources principales :

- les données sonores et les transcriptions du projet « Appropriation du français et construction de connaissances en contexte diglossique » (Bénin-Togo, 2000-2005, Actes Noyau (dir.) 2007) ;
- les enregistrements vidéo d'une étude conduite pour l'OIF en 2008 sur l'optimisation du passage L1-L2 dans les classes bilingues des 3 grandes zones linguistiques des suds³ (Noyau, 2009a, b) ;
- les enquêtes avec enregistrements vidéo et transcription synchronisée du projet « Transferts d'apprentissage et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue » (AUF et OIF 2011-2014 ; Actes 2014, Noyau (dir.), *Recherches Africaines* 14).⁴

Martine Dreyfus (2006), dans son bilan des recherches sur l'apprentissage du français en classe en contexte africain, relève : « une conduite de classe très ritualisée, et ce, quels que soient la matière enseignée et le niveau des classes », « la mémorisation orale à travers le jeu des questions/réponses », un traitement de l'oral « très lié à l'écrit », et une attention surtout portée à la forme. Ces constats corroborent ceux que nous avons pu faire nous-mêmes, en nous intéressant à d'autres pays que le Sénégal. Pour faire évoluer les pratiques en vue de renforcer les apprentissages chez les enfants, il faut pouvoir comprendre ce que font ces modèles pédagogiques pérennes, et pourquoi ils perdurent.

Pour y contribuer, nous nous centrons ici essentiellement sur la ressource langagière centrale de la classe, les échanges question-réponse. Nous détaillons dans d'autres écrits ce qui concerne les reformulations, notamment interlingues (cf. Noyau 2010a pour ce qui est des classes monolingues), et les alternances de codes (cf. Guiré 2015), qui caractérisent également ces échanges M-EE, ainsi que le travail métalinguistique en dialogue (Nounta 2014, 2015). Pour chacun de ces types de ressources, nous envisagerons la variation de ces échanges en fonction des domaines d'enseignement et des types d'activités. Sans pouvoir présenter tout ce parcours dans le cadre d'un bref article présentant une démarche, nous ouvrirons pour finir sur des implications pour les contenus à privilégier dans la formation des enseignants des classes bilingues.

³ Zones africanophone, arabophone, créolophone de la francophonie.

⁴ Site du projet, où sont accessibles des données, des documents et des textes scientifiques : <http://modyco.inist.fr/transferts/>

2.1. Focus sur les échanges question-réponse

Une interrogation centrale dans notre situation d'acquisition est celle des relations entre l'appropriation de la langue de scolarisation et l'appropriation des connaissances scolaires. Pour tenter d'y répondre, nous examinons comment les échanges question-réponse entre maître et élèves contribuent aux transmissions d'information et à la construction des connaissances d'une part, et à l'acquisition de la capacité communicative des élèves d'autre part.

Dans une situation de communication asymétrique enfant-adulte, ou apprenant-natif, ou ici enseigné-enseignant, les fonctions des questions et celles des réponses sollicitées sont spécifiques. Nous les examinons pour en étudier les manifestations, les fonctions, et leur contribution à la dynamique des interactions d'apprentissage.

Nous menons la réflexion sur les types de savoirs qui se construisent dans ces échanges et la façon dont ils se construisent, notamment la gestion de la bifocalisation et ses conséquences. Des comparaisons avec des données similaires recueillies en France en situation scolaire ordinaire permettront de mieux cerner la spécificité et la possibilité de généralisation de nos observations.⁵

S'il y a consensus sur le rôle central des paires adjacentes Q-R dans les échanges de classe, et sur leur fonction dans la transmission et la co-construction de connaissances en contexte scolaire, il faut voir de plus près les réalisations de ces échanges. Les participants de la classe peuvent jouer des rôles différents : le maître questionne les élèves (Q-M→EE), qui répondent ; des élèves questionnent le maître (Q-E→M) – rare ; des élèves se questionnent entre eux (Q-Ea→Eb) dans des activités en groupe (cf. section 2.3. *infra*). Ces diverses configurations dialogiques éclairent les modalités de construction des connaissances.

2.2. Les échanges question-réponse, aperçus théoriques

L'échange question-réponse – qui peut être un couple, ou un trio si on inclut la réaction ou l'acte d'évaluation qui souvent suit la réponse – peut être examiné de plusieurs points de vue :

- a) philosophique : théorie du questionnement et problématique (Meyer 1986, 1993) ;
- b) linguistique, sous les angles de la syntaxe, de la pragmatique, du discours (Kerbrat-Orecchioni 1993), du mouvement référentiel dans les textes (fondé sur la théorie linguistique du questionnement : Klein & Stutterheim 1989, 1992, 2002 : théorie de la *quæstio*), et de la (micro)sociolinguistique (la vue que donne cet échange Q-R sur les positionnements des participants).

Nous utilisons des éclairages théoriques :

- d'ordre linguistique : formes de questions et de réponses et relations formelles entre Q et R ; structure informationnelle mise en évidence par ces paires Q-R (cf. la théorie de la *quæstio*, : quelles alternatives sont bâties par la question explicite ? quel est l'espace de liberté de la / des réponse(s) ?
- d'ordre interactionnel : prise d'initiative et réactivité, qui agit sur qui, comment, pour quoi faire, et avec quels effets ?
- d'ordre psychopédagogique : les rôles du maître et des élèves dans une activité donnée, tels que le jeu des questions-réponses permet de les analyser, ce qu'ils déterminent comme espace d'apprentissage ;

⁵ Cette approche interdidactique ne date pas d'hier, ainsi Jones (1983), qui compare des séances de grammaire et de vocabulaire en contexte français (CM1), et croise types de questionnement et raisonnements cognitifs sollicités ; récemment Kaheraoui et Coret (2014), qui comparent les 'gestes d'enseignement' dans des séances de grammaire, de maths ou de sciences en CM1-CM2.

- d'ordre acquisitionnel : les déterminants et limites de l'appropriation par l'élève de ce qui est fourni comme apport par le maître et le dispositif d'enseignement-apprentissage.

2.2.1. Le couple question-réponse en linguistique

Du point de vue linguistique, on distingue classiquement des grandes catégories de questions :

- interrogation totale (à réponse OUI/NON) vs partielle (à réponse portant sur un constituant de la phrase) ;

- interrogation directe / indirecte.

Du point de vue pragmatique, on distingue :

- question neutre / question orientée : *Est-ce que la porte est ouverte ? / La porte est ouverte, n'est-ce pas ? / La porte n'est pas [restée] ouverte, quand même ?* (l'une des réponses possibles est présentée comme plus probable et contraint davantage la réponse),

- question à fonction conative (faire agir ou réagir verbalement) / question rhétorique, qui ne demande pas de réponse, ou qui présente explicitement une assertion comme réponse (elle met en scène la position adoptée par le locuteur : il y a théâtralisation, mise en dialogue de la démarche de pensée).

2.2.2. Question-réponse et psychopédagogie

Du point de vue psychopédagogique, on oppose les questions fermées (la réponse se limite à acquiescer / refuser), les questions alternatives (la réponse doit choisir l'une de deux options présentées explicitement dans la question), et les questions ouvertes (qui requièrent d'élaborer une réponse). Les questions fermées sont censées demander un effort cognitif moindre au répondant que les questions ouvertes, car elles reposent sur des informations fournies, à confirmer ou infirmer (oui/non étant le seul élément 'nouveau' de la réponse). Les questions alternatives sont supposées demander un effort cognitif peu élevé, car la formulation des deux options A ou B est déjà fournie, le choix consiste uniquement à vérifier l'adéquation de A et de B aux faits ou aux savoirs sur le monde pour choisir entre les deux et reprendre une des formulations offertes⁶. Enfin les questions ouvertes demandent en réponse un énoncé ou au moins un constituant de phrase neuf à formuler, avec un engagement cognitif supérieur de la part du répondant, qui doit construire le contenu à partir de diverses sources.

En fait, les fonctions pragmatiques des questions peuvent être accomplies indirectement, et une question apparemment fermée (sollicitant une réponse par oui/non) est souvent une façon indirecte de solliciter une réaction ouverte chez le questionné, le caractère évident de la réponse formelle attendue suffisant à signaler que là n'est pas l'enjeu réel de la question (sur la critique de ce couple notionnel ouvert/fermé, cf. Vinter & Bried 1998).

Koivukari (1982, 1987), dans son étude psycholinguistique sur des échanges de classe au Zaïre, a examiné les types de questions des maîtres et leur contribution à la construction de connaissances chez les élèves. Elle retient deux grandes catégories fonctionnelles de questions, correspondant à deux types d'apprentissage :

- les questions ne nécessitant qu'un traitement formel, de surface, du matériau linguistique pour répondre : elles sont souvent utilisées pour faire reprendre la formulation textuelle d'une information telle qu'elle avait été fournie, qu'on souhaite voir ainsi mémorisée dans sa forme (*rote learning*) ;

⁶ A moins de refuser le cadre ainsi prédéterminé pour proposer une autre option (ni l'un ni l'autre mais...). La relation inégale entre maître et élèves rend peu probable ce type de réactions dans le cadre de la classe.

- les questions nécessitant un traitement sémantique en profondeur avec recours à des connaissances disponibles pour élaborer conceptuellement une réponse (*learning with comprehension*).

Il est intéressant de confronter les niveaux de traitement cognitif sollicités.

Pour les questions du premier type, à traitement formel, leur traitement suppose une simple manipulation linguistique de surface, qui peut ne même pas faire intervenir la compréhension. Elles reposent sur la mémorisation préalable par l'élève d'un énoncé-type qu'il s'agit de restituer tel que, ou dont il s'agit de restituer un constituant, la question étant un déclencheur d'extraction d'un énoncé ou fragment d'énoncé déjà mis en mémoire.

Cette tentation pour le maître de privilégier les questions à traitement superficiel peut s'expliquer en partie par l'économie de traitement cognitif pour lui : en ciblant la question sur la restitution d'un énoncé préalable, il s'épargne un traitement plus complexe, que lui demanderaient les questions à traitement profond. Ce premier type de questionnement est aussi encouragé par les formes d'évaluation certificative pratiquées (Noyau 2011b), et renforcé par la forme d'entraînement aux épreuves que présentent les livrets d'annales locaux, qui rassemblent sous forme de couples question-réponse les savoirs jugés fondamentaux d'un niveau en vue de faire face aux examens (cf. pour l'Histoire au primaire, Noyau 2003b).

Pour les questions du second type, à traitement sémantique et conceptuel, elles demandent à l'élève d'élaborer le contenu d'une réponse à partir de savoirs à sélectionner, à combiner, et sur lesquels raisonner, ce qui exige de lui un traitement cognitif complexe. Ce traitement mobilise ensemble différents aspects du savoir, et il produit du nouveau, en faisant appel à la fois aux niveaux formel, sémantique, pragmatique, et aux connaissances du sujet sur le monde (ces connaissances pouvant être déclaratives mais éventuellement aussi non déclaratives : imagiques, procédurales, sensorimotrices...). Les élèves sont ainsi engagés mentalement dans les contenus mis en question. Du point de vue du maître, ces questions du second type demandent de maîtriser la matière et d'anticiper les processus cognitifs chez les apprenants, à partir de quoi il peut construire une question qui amène les élèves à associer de façon nouvelle des éléments de savoir scolaires et extrascolaires.

2.3. Les échanges question-réponse en classe

Si on laisse de côté la classe de langue, où la fonction métalinguistique prédomine, et qu'on observe la construction des savoirs scolaires des autres domaines d'enseignement, les échanges question-réponse dévoilent plusieurs aspects fondamentaux de la relation pédagogique et des parcours de construction de connaissances (Nonnon 1998). Le jeu des questions-réponses permet d'analyser les rôles du maître et des élèves dans une activité donnée, et ce qu'ils déterminent comme espace d'apprentissage : ce qui est fourni comme apport par le maître et le dispositif d'enseignement-apprentissage (supports, consignes, tâches) trace un espace qui suscite et en même temps (dé)limite l'appropriation par les élèves.

2.3.1. Le maître questionne, les élèves répondent

Dans la configuration : Q M – R EE, les fonctions du questionnement par le maître sont multiples : il questionne pour cadrer son propos, pour activer des connaissances préalables chez les apprenants et y relier le propos, pour imposer l'attention en faisant un appel rhétorique à l'auditoire, pour faciliter la réception de l'exposé en décomposant le contenu, pour conduire une activité par petits pas imposés, pour vérifier la compréhension du propos, pour évaluer et noter les acquis. La procédure du questionnement est un outil puissant pour l'enseignant.

2.3.2. Les élèves questionnent, le maître répond

Situation rare : faut-il mettre cette absence en relation avec les cultures éducatives familiales africaines, dans lesquelles il est mal venu à un enfant d'interroger un adulte — et avec les cultures éducatives scolaires qui en dérivent ? Notamment, que se passe-t-il lorsque le maître dit : 'Posez-moi des questions' ? Dans nos données, les enseignants ne se sont pas exposés à ce risque.

2.3.3. Des élèves se questionnent entre eux

Récemment, l'intérêt pour le travail en petits groupes a multiplié les occasions d'échanges de type Q Ea – R Eb. Il s'agit là d'échanges entre partenaires cherchant ensemble à réaliser un objectif, accomplir une tâche, résoudre un problème, obtenir des résultats à présenter, dégager des points de vue ou synthèses, etc. (Hugon & Le Cunff (dir.) 2011). Cet espace d'apprentissage entre pairs n'est pas toujours exploité de façon optimale en contexte africain, où les classes pléthoriques ont entraîné un concept de 'groupe' lourd avec 8-10 enfants participants, leur fonctionnement étant institutionnalisé par la numérotation stable des groupes et la nomination d'un « bon élève » comme secrétaire, qui note sur son ardoise les réponses du groupe (ou qui génère à lui tout seul les réponses du groupe devant les autres). Rappelons que les transmissions de savoir-faire entre pairs ou même adulte-enfant chez les jeunes africains dans leur milieu de vie se font par observation, imitation puis prise progressive d'initiative dans l'action accompagnée plutôt que par la verbalisation des questions et des conseils ou consignes (cf. Noyau & Gbeto 2004).

2.3.4. Quels apprentissages entre questions et réponses ?

A partir de cet ensemble de points de vue, on peut faire retour aux apprentissages permis, encouragés, voire bloqués chez les élèves, qu'engendrent ces modalités de questionnement en classe.

Les questions en elles-mêmes induisent une approche du champ de savoir à construire : elles segmentent ce champ en micro-unités. Dans la structure informationnelle de l'échange question-réponse, l'énoncé-question fournit un apport partiel, et l'énoncé-réponse attendu doit constituer l'apport complémentaire pour construire une assertion complète (Klein & von Stutterheim 1989, 1992, 2002). On voit ainsi ce qui est apporté par la question, donc présupposé, et ce qui doit être posé par la réponse sollicitée. Et ce non seulement en termes de la quantité d'information, mais également en termes de choix du locuteur, qui construisent un point de vue sur l'objet discursif.

Ajoutons la dimension cognitive : la construction du savoir n'est pas purement verbale, les verbalisations, dans le cadre des situations d'apprentissage, doivent amener les élèves à la construction de modèles mentaux (averbaux), qui seront stockés en mémoire, ou au remaniement de modèles mentaux antérieurs, qui ne sont pas fondés que sur la classe.

Par ailleurs, le guidage par le questionnement construit un point de vue contraignant sur l'objet d'enseignement. Ainsi, le schéma favori de présentation d'un objet à enseigner en sciences d'observation dans notre contexte des écoles subsahariennes est sa décomposition en parties à nommer, donnant ainsi une vision descriptive statique de l'objet d'enseignement (exemples de classes menées en L1. M : Quelles sont les parties du crapaud ? E : Le crapaud a trois parties, la tête, le tronc et les pattes, ou bien : Quelles sont les parties du couteau ? Les parties du couteau sont : le bois et la lame).

Quelles contributions aux apprentissages fournissent ces échanges Q-R ? Selon les modes de questionnement privilégiés en classe, on renforce soit le par-cœur (la mémorisation littérale de segments de texte), soit la compréhension des objets et des processus qui leur sont associés.

2.4. Trois autres types de ressources langagières pour l'enseignement

Nous mentionnons simplement, en arrière-plan, trois autres ressources langagières sur lesquelles s'appuie l'enseignement dans un cadre bilingue : les reformulations intralingues et interlingues, les alternances de codes, le métalinguistique. Ces ressources s'articulent avec les échanges Q-R dans des modalités de dialogue de classe caractérisables, ce qui fera l'objet d'écrits à suivre.

Ressources langagières pour l'enseignement et profils d'enseignants

Nous avons inventorié quatre types de ressources langagières qui constituent des outils clé à la disposition des maitres des classes bilingues pour mener leur enseignement : les échanges question-réponse, auxquels nous nous intéressons ici, les reformulations, les alternances de codes, et enfin le travail métalinguistique. Nous visons à caractériser les pratiques professionnelles des maitres selon leur recours à cet ensemble de ressources. L'objectif à moyen terme est double : a) caractériser les profils d'enseignement au regard de la mise en œuvre de ces ressources et de leurs effets sur les apprentissages ; b) caractériser la variation de ces indices de l'activité langagière enseignante

- en fonction de la langue (L1 / L2 d'enseignement),
- en fonction des paliers scolaires,
- en fonction de la matière.

Ces profils de pratiques langagières enseignantes contribuent à cerner des aspects peu pris en compte jusqu'ici dans les formations des enseignants bilingues subsahariens.

3. Variation des pratiques langagières enseignantes en fonction des champs disciplinaires

Dans ce qui suit, nous focalisons nos remarques essentiellement sur les échanges question-réponse, et retenons un domaine-clé au primaire : les Sciences d'observation, et un thème unique : les trois états de l'eau, qui nous permet de comparer ce qui se passe dans le système classique tout-français (Noyau 2007d) et dans le système bilingue (Noyau 2014e) en 5^{ème}-6^{ème} année primaire.

Dans le contexte des classes monolingues en français L2, les échanges Q-R révèlent des rapports à la langue autant qu'aux notions étudiées. « Le plus souvent, c'est la question du maître qui porte le verbe, la réponse attendue de l'élève étant un syntagme nominal ou un fragment de SN » (Noyau 2007d) :

(1)⁷ M la vipère est quel animal ? oui °

E la vipère est un animal nuisible (classe de CE2)

Le caractère sous-déterminé de la question en (1) déclenchant l'énoncé gnominique de l'élève montre qu'elle servait à solliciter un énoncé de catégorisation provenant du résumé déjà mémorisé, et a été saisie comme telle par l'élève.

(2) M c'est ça ° je veux les différentes les grandes différentes parties les parties qui constituent le corps du tilapia ++

E la tête + le tronc + la queue +

M la tête le tronc et la ° /

EE la queue _

⁷ Abréviations des exemples (1)-(2) : + / ++ = pause courte / moyenne ; ° / _ = intonation montante / descendante ; / = auto-interruption.

M bien _ nous avons vu que le tilapia vit dans ° /
EE l'eau ° (classe de CE2)

Ce fragment (2), caractéristique du style d'animation pédagogique des maîtres des écoles 'classiques', sollicite une décomposition de l'objet en parties – plutôt simplement visuelles qu'à statut fonctionnel, par des sollicitations interrogatives indirectes : (2a) injonction, (2b)) phrase orale à trou, signalée par une intonation montante juste avant la pause devant être complétée par les élèves.

Les notions sont décontextualisées, traitées abstraitement, en vue d'un discours encyclopédique sur les choses (on n'est pas loin des 'leçons de choses' de l'école française du début du XX^{ème} siècle, caractérisé par les didacticiens des sciences de « La Main à la Pâte » comme 'réponses à des questions que les élèves ne se posent pas'). Les EE sont captifs d'un processus de questionnement auquel ils ne sont pas associés. Les connaissances construites par cette démarche ne font pas appel aux expériences sensorielles et pratiques des enfants, elles sont de nature purement verbale, et les exemples sollicités ne sont pas exploités pour comprendre ou construire des catégories ; celles-ci sont d'ailleurs présupposées, et traitées comme à (faire) assimiler en les définissant.

Ce thème des trois états de l'eau est par excellence centré sur des processus évolutifs, et sollicite donc le lexique verbal des procès (états et transitions entre états, événements, actions). Qu'en est-il dans la classe monolingue de 6^{ème} année primaire que nous avons observée ?

(3)⁸ M donc si nous prenons l'eau et que nous introduisons dans le congélateur ° que nous plaçons dans le congélateur pendant un temps réglé ° l'eau placée devient solide + l'eau devient un solide + et on dit que l'eau + qui est à l'état liquide s'est solidifiée + et nous appelons ça comment ° ?

E la solidification

M la solidification + quelqu'un nous écrit ça au tableau + la solidification + écris le mot juste au tableau

M bien + alors si on te demande ce que c'est ° la solidification ° comment tu vas répondre ?

E c'est la transformation d'un liquide à la forme solide ++

M oui ° qui dit mieux °

Le M sollicite des élèves la reformulation par bribes successives de la phrase-cible (complexe) souhaitée et finit par l'obtenir, après une dizaine de tentatives :

E la solidification est le passage d'un corps + de l'état liquide à l'état solide

Les processus n'ont pas été explorés, mais ont été convertis en notions nominales à mémoriser.

Dans le contexte des classes bilingues, voyons une séquence bilingue songhay-français portant sur l'eau et ses trois états, en 5^{ème} année du primaire bilingue au Mali.

Le M tente par une Q très vaste d'obtenir des EE le thème de sa leçon du jour (l'eau) :

(4) 12 *MTR: qu'est-ce que nous utilisons chaque jour?

13 *MTR: qu'est-ce que nous utilisons chaque jour?

14 *MTR: zaari kulmacin no ir ga a zaa ?

15 %gls: qu'est-ce qu'on prend chaque jour?

Ce n'est qu'après un passage en revue très exhaustif des éléments de la vie scolaire qu'un élève, par hasard, avance la bonne réponse, reprise au vol par le M, qui enchaîne en exhibant un saccht

⁸ Abréviations des exemples (3)-(7) : *MTR = maître ; *ELV = élève ; %gls = glose en français ; @i = interjection ; @s:fra = segment en langue 2 de l'énoncé, ici français.

d'eau.

(5) 58 *MTR: de l'eau voici de l'eau

59 *MTR: voici de l'eau

60 *MTR: <voici de l'eau> @s:fra wa a dii war kabbey ra

61 %gls: prenez la entre vos mains

L'eau est présentée sous ses formes de liquide, solide, vapeur, avec des supports concrets circulant de main en main : de l'eau en sachet, un glaçon, permettant le lien à la sensorialité et aux expériences quotidiennes. Cela donne lieu à des échanges Q-R d'observation guidée en L1 :

(6) *MTR: war bay ka hari yayna dii war kabay ra?

88 %gls: vous avez tenu de l'eau fraiche entre vos mains une fois?

89 *MTR: takafo no haro ga tiya n'da a goo bora kabo ra?

90 %gls: qu'est-ce qu'elle est si on la tient entre les mains?

91 *MTR: oui ?

92 *ELV: amma ban

93 %gls: c'est souple

94 *ELV: amma ban

95 %gls: c'est souple

96 *MTR: amma tee takafo koyne?

97 %gls: c'est comment encore?

98 *ELV: a ga yay

99 %gls: c'est frais

100 *MTR: a ga yay

101 %gls: c'est frais

102 *MTR: ohon@i

103 *ELV: a ga berebere

104 %gls: c'est gluant

105 *MTR: a ga berebere

106 %gls: c'est gluant

107 *MTR: ohon@i

108 *ELV: a ga tij

109 %gls: c'est lourd

110 *MTR: a ga tij

111 %gls: c'est lourd

Les élèves proposent au fil des questions des qualifications sensorielles de l'eau : frais, souple, ne peut pas être retenue entre les mains coule...). Mais les propositions : propre, se balance, sont refusées. La règle du jeu implicite (compétence métaprocédurale qui se transmet de façon implicite sur la base des acceptations ou rejets de réponses aux questions) est de décrire des propriétés permanentes permettant d'amener la notion de : liquide, et non pas les propriétés contingentes (pourtant exactes) de l'échantillon apporté. Le maître, en refusant une réponse recevable mais imprévue, tente de provoquer celle qu'il attend en réduisant le champ des possibles par une nouvelle question ou une série de questions de plus en plus contraignantes quant à la gamme des réponses.

Le M ensuite sollicite d'autres exemples de liquides, la notion de 'liquide' restant exprimée en français même lorsqu'on passe à la L1, et obtient des liquides de l'environnement quotidien : pétrole (pour les lampes), gazoil, ...

Ces évocations d'expériences quotidiennes permettent via l'effet du congélateur d'introduire en dialogue le glaçon (qui est mis en circulation de mains en mains), dont les caractéristiques sensorielles sont sollicitées : la glace (terme emprunté identique en L1) est fraîche, dure, pour déboucher sur la notion de solide, et solliciter d'autres solides :

(7) 323 *MTR: des exemples de solide comme la pomme la glace

324 *MTR: haya yan kan ga šendi sanda glace@s:fra so war si haya

325 %gls: des choses dures comme la glace donc vous ne connaissez

326 *MTR: yan bay kan ga šendi sanda glace@s:fra

327 %gls: pas des choses dures qui ressemblent à la glace?

328 *MTR: oui

329 *ELV: planche

330 *MTR: planche!

331 *MTR: planche ohon@i planche

332 *ELV: feraw

333 %gls: pierre

334 *MTR: feraw

335 %gls: pierre

336 *ELV: charbon

337 *MTR: han@i

338 *ELV: charbon ...

A partir du sort du glaçon laissé à l'air, le M sollicite les notions de fondre, puis de vapeur. Les sollicitations d'exemples de vapeur permettent de constater qu'en L1, le même terme *dullo* vaut pour vapeur et pour fumée, tous les exemples produits par les élèves, en L1 ou en français, allant du feu à la marmite et à la cigarette sont admis.

Ces échanges Q-R sont à fonction tantôt référentielle (observation du réel), tantôt métalinguistique (comment dit-on...). Ils s'effectuent surtout en L1, avec des alternances de code ponctuelles : emprunts au français (glace), et notions théoriques de la leçon (liquide, solide, vapeur) insérée dans des énoncés en L1.

Ces échanges débouchent sur des éléments de leçon stabilisés en français L2 : les trois états de l'eau sont : l'état liquide, l'état solide, l'état gazeux. Ainsi, on a pu aborder par la démarche prenant appui sur les expériences des enfants les transformations entre états, et les conditions de ces transformations, avant de greffer un énoncé gnominique sur ces représentations multisensorielles et contextuelles. On a là une conduite cohérente de complémentarité fonctionnelle entre les langues, qui permet de relier les expériences du monde vécu des enfants et les notions abstraites catégorisant les substances selon leur état physique et qui sont préférentiellement verbalisées en français.

4. Les apprentissages à travers ces pratiques enseignantes

Ces interactions didactiques constituent un environnement d'acquisition particulier, elles offrent à l'apprenant un input spécifique. Elles sont asymétriques (cf. François F. 1990) : non réversibles, l'un (l'expert, l'adulte, l'enseignant) détient des savoirs que l'autre ne détient pas, contrôle les savoirs de l'autre, guide l'activité de l'autre ; l'autre (l'enfant, l'enseigné, l'apprenant) est en situation de devoir manifester ses savoirs ou non-savoirs, et de voir évaluées ses réponses. Une constellation ternaire : question – réponse – rétroaction prédomine. On a ainsi un usage

spécifique des échanges question-réponse, avec des simulacres de questions, le maître organisant en dialogue des liens entre les notions à traiter, pour en donner une représentation organisée.

Si l'on peut parler de fausses ou de vraies questions selon que le questionneur détient ou ne détient pas la réponse (cf. Vinter & Bried 1998), il s'agit ici de fausses questions. Dans ce cas, la sollicitation est surtout métalinguistique : il n'y a pas apport d'information, ce qui est visé est la restitution de la formulation standard d'un élément de savoir par l'apprenant, ou un élément d'une catégorie, selon un cheminement bâti par le maître via les échanges Q-R qu'il conduit.

Les élèves quant à eux, au fil de ces activités, sont amenés à se forger une conception de ce que c'est qu'une 'bonne réponse' reposant sur au moins trois critères parfois conjoints, parfois disjoints : l'adéquation sémantique d'un énoncé isolé au contenu en cause ; l'exactitude formelle et, parfois, la complétude formelle (phrase complète décontextualisée) ; la soumission au cheminement pas à pas imposé par le maître. Les questions ne portent pas sur les liens entre les notions de la leçon, elles construisent ces liens en tant que pré-supposés, et les élèves auront à s'en souvenir. Cependant, on a pu voir que la conception du guidage par le jeu des Q-R telle qu'elle est réalisée dans une classe bilingue fait davantage appel à l'expérience des enfants, qu'elle relie le verbal au sensoriel et à l'évocation de l'action sur les choses, et que l'organisation conceptuelle bâtie pas à pas par le maître sur un mode bilingue est susceptible de laisser chez les élèves une trace plus solide, avec un pouvoir d'évocation supérieur, et donc une meilleure disponibilité en mémoire pour le rappel, que la leçon conduite en français exclusif dans une école classique. C'est ce qu'avaient montré Cordier et coll. (2003) dans leur expérience avec des élèves togolais sur l'explication de ce qu'est faire du feu, avec ou sans activation de la L1 avant la verbalisation en français.

On a vu à propos de ces séquences d'enseignement que l'approche formelle des types d'interrogation n'était pas le niveau adéquat pour notre questionnement. Ce qui est déterminant pour caractériser les situations acquisitionnelles que constituent ces séquences, c'est le niveau pragmatique des interprétations par l'autre et des effets en situation des questions sur les réponses, qui permet de caractériser ce qui est en jeu et ce que font les participants de l'interaction dans ce jeu. Car il y a jeu, non seulement de langue ou sur la langue, mais aussi sur les rituels ou conventions qui organisent ces situations. Au primaire, une partie des apprentissages sont des apprentissages à devenir élève, c'est-à-dire à s'insérer en tant qu'apprenant dans le contexte social et culturel de la classe.

Quelles conceptions de l'apprentissage peuvent se donner les enfants soumis à une bifocalisation qui privilégie la langue normée et la mémorisation littérale sur la construction de savoirs, savoir-faire et savoir-être ? Bien souvent, on observe que pour eux – et pour les maîtres et pour les parents aussi - apprendre, c'est restituer ce qu'on doit dire comme on doit le dire, avoir bien mémorisé du discours pour bien répondre à l'examen. Mais quelle prise sur le réel donnent ces 'bonnes phrases' ? A partir de ces échanges, l'enfant

- apprend à produire des éléments de la langue (syntagmes, phrases [complètes]),

- porté par un étayage très serré, qui ne le laisse pas passer des micro-buts déterminés par l'adulte — et qui lui sont parfois opaques — à des buts communicatifs plus globaux.

On pourrait, à l'instar d'Aimard & Abadie (1991) traitant des interactions enfant-thérapeute, recenser les étayages contreproductifs, « qui se contentent de forcer l'enfant à parler et qui faussent la fonction du langage et pervertissent ses valeurs affectives ». Pour notre réflexion nous pourrions dire : qui pervertissent les valeurs référentielles et donc les fonctionnements cognitifs du langage.

5. De la caractérisation aux préconisations et à la formation des enseignants

Tournons-nous pour finir vers l'enseignant comme acteur. Quel travail cognitif requièrent du maître différentes manières de questionner ? C'est ce qui nous amène à rechercher des éléments de compétences langagières pour la classe, en vue de formations des enseignants pour une éducation plus dynamique de co-construction des connaissances entre le groupe-classe et le maître.

Les pages qui précèdent n'ont pu qu'esquisser – dans l'espace imparti – une démarche d'ensemble dont les objectifs sont les suivants :

- analyser les pratiques langagières des enseignants des classes bilingues dans la perspective des élèves, pour saisir les conditions qui leur sont faites pour apprendre, avec une visée de formation des enseignants ;
- identifier des pratiques favorables aux apprentissages, qu'il convient d'encourager et de répandre, et inversement des pratiques freinant les apprentissages, à faire évoluer lors des formations ;
- définir des profils de compétences langagières de classe propres à permettre les apprentissages ;
- prendre appui, pour concevoir des formations, sur des montages vidéo de nos films de classe, la technique de la transcription synchronisée permettant de placer la transcription en sous-titres, de façon à susciter une démarche réflexive sur des séquences choisies et problématisées.

La démarche ici présentée à propos des échanges question-réponse sera développée dans des travaux à suivre pour ce qui est des autres ressources langagières indiquées en introduction, et devant faire partie des profils d'enseignement à encourager dans les formations des enseignants des écoles bilingues : reformulations, comportements métalinguistiques, alternances de codes. On espère permettre ainsi aux maîtres de prendre conscience de ces ressources et de l'usage qu'ils en font dans l'exercice de la classe, ainsi que des conséquences sur les apprentissages, de façon à faire évoluer leur pratique enseignante vers une meilleure prise en compte de ces apprentissages.

Bibliographie et sitographie

AIMARD A. & ABADIE C. (1991) : *Les interventions précoces dans les troubles du langage chez l'enfant*. Paris : Masson.

BANGE P. (1992) : A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles, *A.I.L.E*, 1, 53-85.

CORDIER M., KHALIS A., LEGROS D., NOYAU C. (2003) : *Contexte linguistique et acquisition des connaissances. Rôle de la langue (L1 vs L2 en situation de diglossie) et du type de questionnaire sur l'activation des connaissances dans une tâche de production en L2. Le cas des élèves du Togo*. Communication au 36e colloque international de la Société Européenne de Linguistique, 4-7 sept., ENS de Lyon.

DREYFUS M. (2006) : Enseignement/apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions en 40 années de recherches. *RFLA*, 2006/1, p. 73-84.

- FRANÇOIS F. et coll. (1990) : *La communication inégale*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- GUIRÉ I. (2015) : *L'alternance de codes entre L1 fulfulde et L2 français dans l'enseignement bilingue du Burkina Faso : des technologies d'analyse linguistique aux problématiques didactiques*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, 442 p.
- HUGON M.-A. & LE CUNFF C. (dir.) (2011) : *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Presses de l'Université de Paris Ouest, 184 p.
- KAHERAOUI M. & M. CORET (2014) : L'institutionnalisation dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. *LIDIL* 49, pp. 115-132.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (dir.) (1991) : *La question*. Presses Universitaires de Lyon.
- KLEIN W. & STUTTERHEIM C. von (1989) : Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse. In R. Dietrich & C.F. Graumann (eds.), *Language Processing in Social Context*. North Holland: Elsevier Science Publ., p. 39-76.
- KLEIN W. & STUTTERHEIM C. von (1992) : Textstruktur und referentielle Bewegung, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 86, p. 67-92.
- KLEIN W. & STUTTERHEIM C. von (2002) : Quaestio and L-perspectivation. In C. F. Graumann & W. Kallmeyer (eds.), *Perspective and Perspectivation in Discourse* (pp. 59-88). Amsterdam: Benjamins.
- KOIVUKARI M. (1982) : *Rotelearning, comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms*. Jyväskylä (Finl.) : Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research (49), 286 p.
- KOIVUKARI M. (1987) : Question level and cognitive processing: psycholinguistic dimensions of questions and answers, *Applied psycholinguistics* 8, pp. 101-120.
- LEBEAUME J. (2008) : *L'enseignement des sciences à l'école. Des leçons de choses à la technologie*. Paris: Delagrave.
- MEYER M. (1986) : *De la problématologie*. Bruxelles : Mardaga.
- MEYER M. (1993) : *Questions de rhétorique*. Paris : LGF. (chap. 2 : Penser, dire, raisonner).
- NONNON E. (1998) : L'apprentissage des conduites de questionnement : situations et tâches langagières. *Repères* 17, *L'oral pour apprendre*, 55-86.
- NOUNTA Z. (2014) : Conscience métaphonologique et apprentissage de la lecture chez les élèves bilingues songhay-français de 2ème année fondamentale. *Recherches Africaines* 14 « Transferts d'apprentissage », pp 166-181.
- NOUNTA Z. (2015) : *Eveil aux langues et conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français du Mali*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, 410 p.
- NOYAU C. (2014e) : Construction de connaissances en L1 et en L2 : les transferts de connaissances en sciences d'observation. *Recherches Africaines* 14, « Transferts d'apprentissages », pp. 169-198.

NOYAU C. (dir.) (2014) : *Recherches Africaines* 14, « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à travers l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe », 264 p.

NOYAU C. (2011b) : Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires de pays du sud et leurs conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme. *Le Français dans le Monde – Recherches et applications* 49 'Curriculum, programmes et autres itinéraires en langues et cultures (FLS-FLE)', pp. 137-154.

NOYAU C. (2010a) : Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école de base en contexte subsaharien. In : F. Neveu et coll. (dir.), *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010*, 978-2-7598-0534-1, Paris, Institut de Linguistique Française, pp. 553-571.

NOYAU C. (2009a) : *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mali, Mauritanie, Seychelles*. Paris : OIF / Le Web Pédagogique Eds., 305 p.

NOYAU C. (2009b) : « *De la L1 à la L2 : séquences de classe* », DVD, OIF / COMETE Univ. Paris Ouest, avril 2009. < 9 montages chapitrés de 10 mn. >

NOYAU C. (2007d) : L'enseignement de disciplines non linguistiques en FLS au primaire en Afrique de l'ouest : les sciences d'observation à travers les manuels et les activités de classe. *TREMA* 28, 49-62.

NOYAU C., ed. (2007) : *Actes du colloque international « Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique »*, ouvrage multimédia, Université de Paris-X-Nanterre, Service COMETE, CD-rom. BNF : Notice n° FRBNF42178270.

NOYAU C. (2003b) : Apprentissages disciplinaires et langagiers dans la scolarisation en français langue seconde : repérages dans le temps en histoire au primaire. in : *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (Actes sur CD-Rom), J.-P. Bernié et coll. (dir.), CIRFEM-DAEST, Université Bordeaux II, 16 pp.

NOYAU C. & K.-S. GBETO (2004) : Les conceptions de l'intelligence dans la culture éwé (Togo) : analyse sémantique des expressions du domaine cognitif. Congrès de l'ARIC (Association pour la Recherche InterCulturelle), Université d'Amiens, 30 juin – 4 juillet 2003. Actes en ligne : <http://www.unifr.ch/ipg/sitecrt/ARIC/XeCongres/communication.html>

NOYAU C. & M. QUASHIE (2003) : L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'ouest. In : J.-M. Defays et coll. (dir.) *Les didactiques du français, un prisme irisé*. Fernelmont (BE) : EME, pp. 205-228.

Recherches Africaines 14 (2014), 'Transferts d'apprentissage à l'école bilingue', (Noyau C., dir.).

VINTER S. & BRIED C. (1998) : Questions ouvertes / questions fermées : une dichotomie qui appelle une analyse critique. *TRANEL* 29, pp. 49-62.

Sitographie

<http://colette.noyau.free.fr>

<http://modyco.inist.fr/transferts/>

<http://www.elan-afrique.org>